



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Música de Lisboa

A MOTIVAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE UM INSTRUMENTO MUSICAL EM
ALUNOS DO ENSINO BÁSICO ARTICULADO SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DA
AUTO-DETERMINAÇÃO NO CONSERVATÓRIO REGIONAL DE SETÚBAL

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Cátia Góis Santandreu

Mestrado em Ensino da Música

Junho de 2014

Docente: Prof. Pedro Saglimbeni Muñoz

Agradecimentos

Ao Professor Pedro Muñoz pela orientação, sabedoria e disponibilidade ao longo do curso de Mestrado.

À Professora Sandra Barroso pelas rápidas respostas às minhas questões e auxílio prestado.

Ao Conservatório Regional de Setúbal pela compreensão, confiança e apoio.

Aos meus alunos por todos os dias me ensinarem a ser uma professora melhor e por todos os orgulhos que me dão.

Ao meu marido Pedro Basto pelo apoio incondicional, paciência e generosidade.

Aos meus Pais por estarem desde sempre presentes na minha formação.

Resumo I (Prática Pedagógica)

O presente relatório, no âmbito da obtenção do grau de Mestre no Ensino da Música, na Escola Superior de Música de Lisboa, descreve o estágio efectuado no Conservatório Regional de Setúbal e analisa a prática pedagógica do professor através de três alunos de violino e viola d'arco de níveis diferentes: Iniciação (violino); 4º grau, Ensino Básico (viola d'arco) e 7º grau, Ensino Secundário (viola d'arco). São descritas e analisadas as práticas pedagógicas desenvolvidas com base na filosofia do Método Suzuki e na Teoria da Auto-determinação de Edward L. Deci e Richard M. Ryan.

O objectivo fundamental do processo de ensino-aprendizagem é a criação de condições para que os alunos se motivem autonomamente e atinjam níveis altos de motivação intrínseca (Teoria da Auto-determinação), e que se tornem bons instrumentistas e melhores seres humanos (Método Suzuki).

Resumo II

Tocar um instrumento constitui um acto de enorme complexidade que mobiliza um conjunto de competências auditivas, motoras, expressivas, performativas e de leitura, e que implica elevado esforço de estudo em isolamento com inúmeras repetições, persistência e vontade de corrigir o erro, para além de uma grande exposição pública em audições e concertos. Esta enumeração de competências é elucidativa da importância da motivação na aprendizagem de um instrumento musical. Este estudo, a partir de algumas investigações mais recentes, tem como objectivo investigar a motivação na aprendizagem de um instrumento musical em alunos do Ensino Básico Articulado, do Conservatório Regional de Setúbal, sob a perspectiva da teoria da auto-determinação. Para tal pretende-se medir o nível de motivação intrínseca dos alunos, analisar estatisticamente e comparar o estilo de motivação dos alunos. Para avaliar o nível de motivação, serão utilizadas versões portuguesas de dois instrumentos de medida multidimensional, construídos sob a perspectiva da Teoria da Auto-determinação: o *Academic Self-Regulation Questionnaire* e o *Intrinsic Motivation Inventory*. Os participantes são 123 alunos do Conservatório Regional de Setúbal, com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos, escolhidos aleatoriamente. Cada um responderá a estes dois instrumentos que serão analisados e cotados quantitativamente.

Palavras-chave

Aluno, aprendizagem musical, comportamento auto-regulado, ensino articulado, ensino do instrumento, motivação, motivação intrínseca, professor, teoria da auto-determinação.

Abstract I (Teaching)

For the Degree of Master in Music Teaching at the Escola Superior de Música de Lisboa, this report describes research collected at the Conservatório Regional de Setúbal (music conservatoire) and analyses the teacher's teaching practice with three violin and viola students of different levels: Elementary (violin); Grade 4 (viola); and Grade 7 (viola). Both the teaching practices based on the Suzuki Method as well as Edward L. Deci and Richard M. Ryan's Theory of Self-determination are put forth and analysed.

The underlying aim of the self-learning process is the creation of conditions in which students are motivated autonomously and achieve high levels of intrinsic motivation (Theory of Self-determination), while becoming good instrumentalists and better human beings (Suzuki Method).

Abstract II (Research)

Playing an instrument is a complex activity which brings together various competencies - aural, motor, expression, performance and reading – implying particular effort regarding individual study, repetition, persistence and desire to correct error, not to mention elevated public exposure in recitals, auditions and concerts. Such a collection of wide-ranging competencies is vital to the importance of motivation in the learning of a musical instrument. Based on recent investigations and research, this study aims to investigate motivation in the learning process of a musical instrument, with students in the integrated specialised teaching programme at the Conservatório Regional de Setúbal (music conservatoire), from a self-determination perspective. The study shall therefore include measurements of levels of intrinsic motivation; analyse and compare styles of student motivation. In order to evaluate the degree of motivation, two Portuguese versions of two multidimensional measuring instruments designed for the Theory of Self-determination will be used: The Academic Self-Regulation Questionnaire and the Intrinsic Motivation Inventory. The participants are 123 students of the conservatoire, chosen at random and aged between 10 and 15. Each participant will respond to these two studies and shall be assessed and quantified.

Keywords

Instrument teaching, integrated specialised teaching, intrinsic motivation, motivation, music learning, self-regulated behaviour, student, teacher self-determination theory.

Lista de Abreviaturas

CRS Conservatório Regional de Setúbal

IMI *Intrinsic Motivation Inventory*

RAI *Relative Autonomy Index*

SRQ –A *Academic Self-Regulation Questionnaire*

Índice

Agradecimentos	I
Resumo I (Prática Pedagógica)	II
Resumo II	III
Abstract I (Teaching)	IV
Abstract II (Research)	V
Lista de Abreviaturas	1
Secção I - Prática Pedagógica	3
1 - Caracterização da Escola	4
2 - Caracterização dos Alunos	6
3- Práticas Educativas Desenvolvidas	8
4 - Análise Crítica da Actividade Docente	15
5 - Conclusão	21
Secção II - Investigação	22
1 - Descrição do Projecto de Investigação	23
2 - Revisão de literatura	25
3 -Metodologia de Investigação	36
4 - Apresentação e Análise de Resultados	41
5- Conclusão	46
Reflexão Final	48
Bibliografia	50
Anexos	52
Anexo A - Repertório Aulas de Conjunto (Paganinus e Violetas)	53
Anexo B - Questionário	55
Anexo C - Resultados	57

Secção I - Prática Pedagógica

1 - Caracterização da Escola

Conservatório Regional de Setúbal

O Conservatório Regional de Setúbal (Conservatório de Setúbal) foi a escola seleccionada para a realização do Estágio do Ensino Especializado presente neste relatório. A selecção prendeu-se com o facto de ser docente desta escola desde 2010. Foram então seleccionados, para efeitos do estágio, três alunos de níveis diferentes.

O Conservatório situa-se no Bairro do Liceu em Setúbal, na Avenida Dr. António Rodrigues Manito nº4, que fica no centro geográfico da cidade, próxima da Escola Secundária de Bocage e da Escola Básica 2,3 de Bocage, com quem tem protocolos. É propriedade da Associação Cultural do Conservatório Regional de Setúbal, (Instituição de Utilidade Pública sem fins lucrativos). No ano lectivo 2011/2012, foi-lhe concedido Autonomia Pedagógica, pelo período de 5 anos.

A tabela que se segue refere-se aos alunos inscritos no Conservatório de Setúbal:

Total de alunos inscritos no Conservatório de Setúbal	500
Alunos regime Articulado	300
Alunos regime Supletivo	100
Alunos Iniciação	50
Alunos Curso Livre	50

Tabela 1 - Alunos Inscritos no Conservatório de Setúbal por regime

A faixa etária da maioria dos alunos situa-se entre os 10 e os 14 anos, porém estão inscritos alunos desde os 3 anos de idade até à idade adulta.

Os recursos humanos do Conservatório de Setúbal estão organizados da seguinte forma:

a) Conselho de Administração

b) Direcção Pedagógica

c) Conselho Pedagógico

d) Corpo Docente

e) Pessoal não Docente

f) Corpo Discente

A proximidade geográfica a Lisboa faz com que o acesso a uma oferta cultural mais diversificada e a contratação de professores residentes na área da grande Lisboa seja mais facilitada. Por outro lado, é condicionada a fixação de recursos humanos em Setúbal onde a oferta cultural é mais limitada.

2 - Caracterização dos Alunos

Para a realização do presente Estágio foram seleccionados três alunos de níveis diferentes: Leonor (Iniciação), Miguel (Ensino Básico) e Catarina (Ensino Secundário).

Nome do aluno	Idade	Grau/Regime (Ano de Escolaridade)	Instrumento
Leonor	7	Iniciação II (2º Ano)	Violino
Miguel	13	4º/ Articulado (8º Ano)	Viola d´arco
Catarina	17	7º/ Supletivo (11º Ano)	Viola d´arco

Tabela 2 - Caracterização dos Alunos apresentados no Relatório de Estágio

A aluna Leonor tem actualmente 7 anos. Iniciou os seus estudos aos 4 anos de idade. Desde a primeira aula que a mãe assiste às aulas da filha, e em casa tem o apoio dos pais no estudo do violino. A Leonor tem uma irmã mais velha que também toca violino, o que facilita a sua aprendizagem. Na maior parte das vezes a Leonor já sabe cantar as peças que vai tocar, por já ter ouvido a irmã tocá-las anteriormente. O principal problema desta aluna é a concentração durante a aula, por norma as aulas só têm 25m de tempo útil. Mas quando está concentrada obtém excelentes resultados. O principal objectivo deste ano é que a Leonor continue a progredir no repertório e que aos poucos vá estando mais à vontade com a leitura de partituras, e consiga resolver a posição da mão esquerda que está incorrecta.

O aluno Miguel iniciou os seus estudos aos 10 anos no ensino articulado. Apesar do apoio que tem em casa e do interesse dos pais estuda muito pouco, e consequentemente foi

desenvolvendo muitos problemas de posição, afinação e qualidade de som. É um aluno que tem de resolver rapidamente estes problemas para conseguir prosseguir os seus estudos no ensino secundário. Pertencer às Violetas (classe de conjunto de violas d'arco) é um factor de motivação para o Miguel, e por isso é também através das peças do repertório das Violetas que se vai pretender trabalhar e resolver os problemas que este aluno tem. O principal objectivo deste ano é que se resolvam a maior parte dos problemas, que evolua e melhore aspectos técnicos como a qualidade de som e afinação.

A aluna Catarina iniciou os seus estudos no violino aos 11 anos de idade. No 6º grau mudou para viola d'arco. Até ao 5º grau, a Catarina estudava pouco, e a evolução e resultados eram fracos. Desde que mudou de instrumento, para viola d'arco, ficou muito mais motivada e começou a estudar e a evoluir muito mais nos aspectos técnicos. É uma aluna muito esforçada, que tem vindo a conseguir alcançar todos os objectivos pretendidos. No presente ano o objectivo principal é continuar com o trabalho de evolução e crescimento como instrumentista.

3- Práticas Educativas Desenvolvidas

3.1 Princípios Pedagógicos

Os princípios pedagógicos subjacentes têm essencialmente por base a filosofia do Método Suzuki e a Teoria da Auto-determinação de Edward L. Deci e Richard M. Ryan, sendo que um dos pontos fundamentais é que o tipo de ensino promova nos alunos níveis altos de motivação intrínseca (Teoria da Auto-determinação), e que estes, além de se transformarem em bons instrumentistas também se tornem melhores seres humanos (Método Suzuki).

São alguns os estudos realizados com professores sob a perspectiva da Teoria da Auto-determinação. Segundo a teoria de Deci e Ryan, um professor que apoie a autonomia dos seus alunos, vai ensinar com maior coerência e, conseqüentemente, facilitar que estes se identifiquem com as actividades propostas (Cernev, 2011). Estes autores consideram também que são profissionais auto-determinados aqueles que compreendem que devem fomentar os recursos motivacionais internos dos alunos; devem utilizar como base pedagógica a informação com uma linguagem não controladora; devem comunicar e estabelecer o valor das actividades desinteressantes para que os discentes tenham comportamentos racionais ao desenvolvê-las; e devem reconhecer e aceitar as manifestações negativas dos estudantes. (Cernev, 2011). Através das actividades propostas, da forma de avaliação e das informações que são dadas aos alunos pode-se influenciar o nível de motivação dos mesmos. Por isso é muito importante ter bastante cuidado e prestar uma grande atenção à forma como é dada a aula. As tarefas planeadas devem ser adequadas a cada aluno, permitindo que este consiga com esforço razoável obter êxito. (Neri, 1992; Bandura, 1993, *apud* Eccheli, 2008).

O ensino do violino e da viola d'arco no Conservatório de Setúbal tem por base o Método Suzuki. Suzuki defendia que toda a criança é capaz de aprender, seja o que for, se estiver exposta aos estímulos correctos. Defende que o talento não é inato e que se educa. O aluno deve aprender na aula individual um repertório específico, que está pensado e programado para que gradualmente vá aprendendo e desenvolvendo competências motoras, competências expressivas, competências auditivas e competências de leitura. Cada peça nova que o aluno aprende, além de ter os elementos aprendidos anteriormente, introduz

novos elementos. À medida que o aluno vai evoluindo e crescendo, sem perder os fundamentos em que se baseia a filosofia do Método Suzuki, a metodologia utilizada vai sendo modificada e adaptada às novas necessidades do estudante, no sentido em que este ganhe cada vez maior independência em relação ao professor. O propósito é que ao longo dos anos sejam dadas ferramentas aos alunos, para que estes se tornem cada vez mais autónomos e gestores da sua própria evolução. A presença dos pais na aula, mais especificamente no aluno de iniciação e de 4º grau, e o seu apoio no estudo em casa são essenciais para uma boa evolução na aprendizagem. A mãe da Leonor encontra-se presente em quase todas as aulas e, no estudo em casa, tem um papel bastante activo. A envolvência dos encarregados de educação é essencial, em todos os graus, e é regularmente proposto que façam parte activa do processo de aprendizagem dos seus educandos.

Nas classes de conjunto, os alunos tocam as peças que aprenderam nas aulas. O trabalho aqui é mais direccionado para a cooperação e sociabilização dos alunos através da música com outros colegas. Nestas aulas tenta-se promover o trabalho de equipa e evitar o espírito de competitividade. O todo é mais que a soma das suas partes (Teoria da Gestalt). A participação em concertos frequentes com os Paganinus e Violetas (classe de conjunto de violino e viola d'arco), Orquestra de Cordas e Quarteto, e em audições individuais também fazem parte do processo de aprendizagem do aluno. São importantes e se bem orientados são extremamente motivantes.

A intenção deste método de ensino é que a aprendizagem musical seja uma actividade que dê prazer ao aluno, e que as dificuldades sejam encaradas como um processo natural de qualquer aprendizagem. O recurso aos elogios e reforços positivos também fazem parte deste método. Cabe ao professor proporcionar as ferramentas necessárias para que a motivação do aluno seja intrínseca. Por vezes, este processo é demorado, e as estratégias utilizadas têm que ser modificadas e adaptadas a cada aluno.

3.2 Métodos de Ensino Utilizados e Objectivos Pedagógicos Implícitos

Leonor – Iniciação

Foi definido como objectivo principal para este ano, que a aluna ganhe prazer em tocar as peças de forma correcta, afinadas e com boa qualidade de som. Pretende-se que a aluna

perceba que a qualidade é melhor que a quantidade, pois um dos problemas que nos traz este método de ensino é os alunos quererem tocar cada vez mais peças, o que faz com que por vezes a qualidade seja descurada. Para atingir este objectivo, vão ter que ser trabalhados e superados outros aspectos mais técnicos como: consolidar a posição e postura do violino; segurar o arco de forma correcta; tocar afinado, ou seja, com os dedos em cima das fitas; tocar com o arco direito e com boa qualidade de som; consolidar as peças que aprendeu anteriormente e aprender a tocar novas peças.

Para uma melhor evolução da Leonor, devido à especificidade da aprendizagem musical, têm que ser trabalhadas diferentes competências: auditivas, motoras, expressivas e de leitura. Ao longo do ano pretende-se que ao nível das competências auditivas se trabalhe o reconhecimento auditivo das notas que a aluna já toca; que esta aprenda a cantar de memória e afinado as peças que toca e que aprenda a reconhecer quando uma nota ou ritmo estão incorrectos nas peças que está a estudar ou que já estudou. Relativamente às competências motoras planeia-se que ao longo do ano: mantenha as costas direitas enquanto toca; mantenha o violino paralelo ao chão e bem colocado no ombro esquerdo; coloque os pés correctamente tanto na posição de tocar como na posição de descanso; mantenha a coluna direita aquando da rotação da cabeça; toque com o arco paralelo ao cavalete colocando as cerdas todas em cima da corda, para melhor qualidade do som e que saiba fazer a distribuição do arco correctamente nas peças que está a executar. No que respeita às competências expressivas devem ser trabalhadas a distinção entre os fortes e pianos e que a aluna aprenda a tocar *ritardandos* e suspensões. Relativamente às competências de leitura definiu-se que a Leonor saiba ler e reproduzir a cantar e a tocar as notas que já aprendeu e saiba ler e interpretar a cantar e a tocar as figuras rítmicas que também já aprendeu.

O repertório que vai ser utilizado é o repertório definido para a classe de conjunto Paganinus. A aluna deve aprender as peças compreendidas entre o Allegro de Suzuki e a Bourrée de Haendel (Anexo A). O repertório escolhido é distribuído pelos três períodos lectivos. No 1º período a Leonor deve: consolidar as peças dadas anteriormente até ao Allegro; aprender a tocar o Moto Perpetuo de Suzuki, o Over the Rainbow de H. Arlem e a 1ª parte do Minueto 1 de J. S. Bach; realizar exercícios de leituras; e apresentar-se numa audição pública com o Over the Rainbow de H. Arlem. Para o 2º Período a aluna deve

continuar a rever as peças dadas anteriormente; aprender a todas as partes do Minueto 1 de J. S. Bach, o Edelweiss de R. Rodgers e a parte A da Bourrée de Haendel e continuar a realizar exercícios de leitura. No 3º Período a aluna deve continuar a rever as peças dadas anteriormente, aprender as restantes partes da Bourrée e deve continuar a realizar os exercícios de leitura.

Miguel - 4º grau

O Miguel, que frequenta este ano o 4º grau, tem que trabalhar essencialmente a reestruturação e solidificação da posição, e conseqüentemente melhorar a qualidade de som e afinação. Para isso, planificou-se que durante o 1º período se deve focar a atenção na evolução destes aspectos, utilizando principalmente as peças do repertório das Violetas (Anexo A), que são óptimas peças para trabalhar e reestruturar as bases. O Miguel é um aluno que estuda muito pouco, mas que gosta muito de tocar viola d'arco, o objectivo fundamental é que aprenda que estudar também pode ser uma actividade de prazer. Mais especificamente, este aluno, ao longo do ano, tem que consolidar a posição da viola d'arco; a posição da mão esquerda e da mão direita; aprender a realizar mudanças de posição de forma correcta (deslizando a mão e não saltando com a mão); dominar a viola d'arco da 1ª à 3ª posição e aprender a tocar o repertório definido para este ano lectivo.

Em relação às competências a desenvolver ao longo do ano lectivo, no que diz respeito às Competências Auditivas o Miguel tem que chegar ao final do ano e conseguir reconhecer auditivamente todas as notas e ritmos que toca; e deve conseguir por norma tocar afinado. Para as Competências Motoras pretende-se que consolide a postura, ou seja, que consiga manter as costas direitas enquanto toca; manter a viola d'arco paralela ao chão e bem colocada no ombro esquerdo enquanto toca; manter a mão esquerda relaxada enquanto toca; colocar os dedos na corda redondos mantendo o polegar na posição correcta e deve também manter a mão direita relaxada com os dedos colocados na posição correcta. É necessário para a boa qualidade de som que o aluno aprenda a tocar com o arco direito, paralelo ao cavalete, colocando as cerdas todas em cima da corda. Quando realize mudanças de posição que deslize com o dedo por cima da corda com o polegar a acompanhar o primeiro dedo. Também ainda inserido nas competências motoras, o aluno deve aprender a fazer vibrato. No caso específico do Miguel, a lista de competências motoras a desenvolver é

grande, pois os maiores problemas que este aluno tem a tocar inserem-se neste ponto. Em relação às Competências Expressivas o Miguel no final do ano deve saber utilizar e identificar: dinâmicas, golpes de arco aprendidos (*martelé, détaché e staccato*) suspensões e trilos, e que saiba identificar alguns aspectos estilísticos do Barroco. No âmbito das Competências de Leitura o aluno deve dominar no final do ano a leitura na clave de dó na 3ª linha e na clave de sol, deve saber ler e interpretar os diferentes ritmos aprendidos e deve conseguir identificar os aspectos expressivos aprendidos na partitura.

O repertório que deve trabalhar está definido no programa para o 4º grau de Viola d'arco do Conservatório Regional de Setúbal. Tem que apresentar-se em duas provas ao longo deste ano, uma em Fevereiro, prova técnica, e outra em Maio. Na prova de Fevereiro o aluno deve apresentar uma escala maior e menor em três oitavas e respectivos arpejos, que neste caso serão as escalas de Dó M e dó m. Dois estudos, que são os estudos nº 28 e 31 de Kayser. Para a prova de Maio o repertório é o seguinte: duas peças, a Valsa de Brahms e o Cisne de Saint-Saens, e um andamento de concerto, que será o 2º andamento do Concerto em Sol M de Telemann. Posto isto, bem como os problemas que o aluno tem de resolver e trabalhar, distribuiu-se da seguinte forma o trabalho do repertório a ser desenvolvido ao longo do ano: no 1º Período deve trabalhar na consolidação da postura e posição, gestão do arco, afinação e golpes de arco através das peças aprendidas anteriormente do repertório das Violetas. Para melhorar e trabalhar a afinação o aluno deve tocar as escalas maiores de Dó a Sol. Deve realizar exercícios e estudos de mudanças de posição de Sevcik aprender o Estudo nº 28 de Kayser e a Valsa de Brahms. Deve também aprender e decorar as novas peças de Natal (para o concerto de Natal da classe de cordas no final do 1º Período). O Miguel no final deste período deve apresentar-se publicamente com a Valsa de Brahms. Ao longo do 2º Período o aluno tem que estudar a Escala de Dó M e Dó m e arpejos; continuar a trabalhar o Estudo nº 28 de Kayser e aprender o Estudo nº 31 de Kayser; deve continuar a realizar os exercícios e estudos de mudanças de posição de Sevcik e deve começar a trabalhar o Cisne de Saint-Saens e o 2º e 3º andamentos do Concerto em Sol M de Telemann. Visto o 3º Período ser muito curto e o Miguel ter uma prova no final de Maio, para este período não é trabalhado repertório novo, consolida-se antes o que o aluno já aprendeu.

Catarina - 7º grau

Ao longo deste ano lectivo, pretende-se que a aluna do 7º grau resolva alguns dos problemas técnicos que ainda tem, como realizar mudanças de posição da forma correcta, trabalhar na obtenção de melhor qualidade de som e melhorar a gestão do arco. Que ganhe, também, grande autonomia, e consolide as várias competências adquiridas ao longo dos anos (competências expressivas, auditivas, motoras, leitura, performance).

Para que o principal objectivo definido para este ano seja alcançado a aluna deve trabalhar e melhorar o domínio do arco (golpes de arco, gestão do arco e flexibilização da mão direita e dos dedos), deve melhorar a qualidade de som, melhorar o domínio da mão esquerda (afinação, vibrato e mudanças de posição), deve saber reconhecer e interpretar os diferentes estilos aprendidos e, por fim, deve aprender a tocar o repertório definido para este ano lectivo.

Especificamente ao nível das Competências Auditivas a aluna tem que saber reconhecer auditivamente quaisquer erros de afinação e ritmo, reconhecer auditivamente todas as notas que toca e deve possuir domínio sobre a afinação. Relativamente às Competências Motoras, a Catarina tem que melhorar o domínio do arco: golpes de arco, gestão de arco, flexibilização dos dedos da mão direita, ter controlo sobre as mudanças de arco, controlar a gestão do peso do arco e posicionar a mão direita de forma correcta quando está ao talão e quando está à ponta. Tem que evoluir também no domínio da mão esquerda, ou seja, deve realizar mudanças de posição suaves, tem que dominar da 1ª à 5ª posição, tocar afinado, e dominar vários tipos de vibrato. Nas área das Competências Expressivas deve saber diferenciar e tocar os diferentes estilos aprendidos e saber aplicar, através de diferentes arcadas e tipos de arco, a forma como se deve tocar os diferentes estilos. No que respeita às Competências de Leitura definiu-se que a aluna tem que saber interpretar uma partitura com todas as suas indicações nomeadamente: dinâmicas, golpes de arco, andamento, notas, ritmos, ligaduras, etc. e deve saber realizar leituras à primeira vista eficazes.

À semelhança do aluno de 4º grau, Miguel, o repertório a trabalhar este ano também é baseado no programa pedido para o 7º grau do Conservatório de Setúbal. A Catarina também tem que realizar duas provas. Para a prova de Fevereiro a aluna deve apresentar uma escala Maior e sua relativa menor com arpejos nas várias inversões (Escala de Mib M e

Dó m) e dois estudos (Estudo nº 3 de Hoffmeister e Estudo nº4 de Hoffmeister). Na prova de Maio a Catarina tem que apresentar dois andamentos contrastantes de uma Suite a solo de Bach (Courante e Sarabande- Suite I em Sol M de Bach), um 1º andamento de um Concerto (Concerto em Dó M de Schubert) e uma peça com acompanhamento de piano (Elegy de Glazunov). Além deste repertório a aluna também vai trabalhar a Suite em Sol M de Bach completa; para trabalhar as mudanças de posição, sugerido pelo professor orientador, a aluna deve realizar os estudos de mudança de posição de Svecik e para trabalhar a afinação duas escalas maiores e uma escala menor (Dó M, Ré M e ré m), tem de realizar exercícios técnicos para o desenvolvimento da flexibilização da mão direita e mão esquerda. A meio do 3º período, se for possível, pretende-se que a Catarina inicie a leitura do 1º andamento do Concerto em Ré M de Hoffmeister. Este programa será distribuído ao longo dos períodos, de forma a que no 1º período se trabalhe as escalas, os estudos e exercícios técnicos, a Allemande da Suite I de Bach e a Elegy de Glazunov, no 2º Período trabalhe as escalas para a prova de Fevereiro, os estudos e exercícios técnicos, a Courante, Sarabande e Giga da Suite I de Bach e o 1º andamento do Concerto em Dó M de Schubert; e no 3º reveja o programa para a prova de Maio e inicie a leitura do 1º andamento do Concerto em Ré M de Hoffmeister.

4 - Análise Crítica da Actividade Docente

A análise crítica da actividade docente encontra-se dividida em 3 pontos, um para cada aluno objecto de estudo.

4. 1 Aluno de Iniciação

No 1º Período as três primeiras 3 aulas desta aluna de iniciação foram fracas. A Leonor apresentava uma enorme falta de concentração e o estudo do violino nas férias de verão foi muito escasso. Tinha-se esquecido de algumas peças trabalhadas anteriormente, e vinha pouco motivada. Conversou-se com ela sobre o facto de estar a estudar pouco, e que assim não iria conseguir evoluir. Foi-lhe dito, para lhe dar mais responsabilidades, que já estava mais crescida e que não tinham que ser os pais a dizer-lhe para estudar violino. Como a Leonor é uma aluna que na escola e em geral gosta de ser bem sucedida no que faz, também lhe foi chamada a atenção para esse assunto, e que para se tocar bem violino tem que estudar e estar mais concentrada nas aulas. A partir da aula 4 a aluna começou a estudar frequentemente em casa, ainda com a influência dos pais, mas melhorou substancialmente. Ao longo das aulas deste primeiro período percebeu-se que a Leonor tem medo em falhar, mesmo quando já mostrou tocar bem uma peça. Quando alguma passagem insiste em não sair bem, a Leonor desiste, e pede para passar para outra peça. Foi principalmente, quando se estava a trabalhar o *Over the Rainbow*, que na parte B tem uma passagem bastante difícil para a afinação e a colocação dos dedos, que se percebeu o medo que tem em falhar. Correndo alguns riscos, decidiu-se que a Leonor deveria tocar esta peça na audição, no final do período. Além de ser a peça preferida da aluna, se fosse bastante bem trabalhada tanto através do trabalho em aula e estudo em casa, quer com o trabalho no sentido da mudança da percepção que a aluna tem do acto de falhar, este problema poderia ser resolvido. Em todas as aulas, passou-se a tecer elogios cada vez que a aluna realizava alguma tarefa bem, e a explicar que, quando se enganava, não havia problema algum, que é perfeitamente normal ter falhas. A verdade é que tocou muito bem na audição, e conseqüentemente aumentou o nível de competência percebida e passou a estar ainda mais motivada. O balanço do 1º período é bastante positivo, uma vez que todos os objectivos propostos foram cumpridos. Porém é necessário continuar a insistir na posição da mão esquerda, uma vez que a aluna continua a deitar muito a mão, por isso decidiu-se usar uma peça em acrílico que se coloca

no braço do violino, e que a impede de deitar a mão.

O 2º Período, em consequência do período anterior começou bastante bem. A Leonor estudou bastante nas férias, e começou a aprender as peças novas com muito mais facilidade. Nas primeiras aulas verificou-se logo uma grande evolução do Minueto 1 de Bach, que é uma peça bastante difícil, pois introduz aspectos novos, como a introdução de ligaduras e mudança de tonalidade (até ao Over the Rainbow as peças são tocadas todas em Lá M, o Minueto I introduz uma tonalidade nova, Sol M), também consolida todos os aspectos aprendidos anteriormente (gestão do arco, dinâmicas e *ritardandos*). Aprendeu o Edelweiss muito rapidamente, mas como continua com o problema de deitar a mão esquerda (a aluna, entretanto, perdeu a peça de acrílico) mantém dificuldades em tocar algumas passagens. Nesta fase insistiu-se em explicar-lhe que caso não se resolvesse o problema da mão esquerda, daqui para a frente iria ter muitas dificuldades em tocar as peças, e passou-se a chamar-lhe constantemente a atenção em relação à posição da mão esquerda. Instruções como “cuidado com a mão” passaram a ser frequentes. Cada vez que eram revistas as peças dadas anteriormente só se passava para a peça seguinte se a aluna tocasse a peça com a posição correcta. Com todas estas insistências e chamadas de atenção a aluna tem vindo a melhorar a posição da mão esquerda. O nível de concentração e atenção das aulas também melhorou substancialmente. O Balanço deste período também é bastante positivo.

No 3º Período, a evolução da Leonor foi bastante mais lenta. Não foi possível atingir os objectivos propostos, ou seja, aprender a tocar até à Bourrée de Haendel. Neste período a aluna deixou praticamente de estudar em casa. Esta falta de estudo provocou um esquecimento de algumas das peças já aprendidas. Além disso, a Leonor, iria ter dois concertos com os Paganinus onde teria que tocar sem erros as peças aprendidas. No concerto, optou-se que tocasse apenas até ao Over the Rainbow, visto o Minueto 1 e o Edelweiss não estarem bem aprendidos. As aulas neste período foram aulas em que se fizeram revisões das peças aprendidas anteriormente. O que quase não deu tempo para aprender a nova peça. Porém, a insistência ao longo de todas as aulas, e nas aulas de conjunto para a aluna corrigir a posição da mão esquerda, fez com que a posição melhorasse substancialmente. Quando se alertou a Encarregada de Educação sobre o facto de a Leonor não estar a estudar o suficiente em casa, foi dito pela própria que em relação ao estudo do

ensino regular se estava a passar o mesmo. A aluna em casa também se estava a recusar a estudar. Na última aula fez-se uma revisão de Moto Perpetuo, as restantes peças foram muito bem tocadas. Nos últimos quinze minutos de aula a atenção focou-se na Bourrée, para que nas férias a Leonor conseguisse estudar a nova peça sem ter dúvidas. Foi feito um plano de estudo para as férias em que se incluiu a revisão das peças dadas até ao Edelweiss e a forma pormenorizada de como a aluna deveria estudar a Bourrée. O balanço deste período não foi tão positivo quanto o segundo, mas no geral pode-se afirmar que ao longo do ano a aluna teve uma evolução positiva.

4.2 Aluno do Ensino Básico (4º grau)

O balanço das aulas do 1º Período do Miguel foi positivo. Na primeira aula definiu-se e explicou-se ao aluno o que se iria trabalhar para que conseguisse superar os problemas técnicos que tem: grande tensão tanto na mão esquerda e mão direita; fraca qualidade de som devido ao facto de não tocar com o arco direito, não ter a mão direita colocada de forma correcta e não fazer uma correcta gestão do arco; problemas na afinação e nas mudanças de posição, que são muito bruscas, o aluno salta com a mão e não desliza. Para trabalhar a tensão, a direcção, gestão e posição da mão do arco, decidiu-se que se deveriam rever as peças do repertório das Violetas (inseridas no Método Suzuki), que estão muito bem pensadas para se trabalharem as bases na aprendizagem da Viola d'arco. Para trabalhar as mudanças de posição, em primeiro lugar foram realizados exercícios específicos, para que o aluno percebesse como deveria deslocar a mão e os dedos nas mudanças de posição. Em segundo lugar o aluno realizou alguns exercícios de mudança de posição de Svecik. Recorreu-se às escalas em duas oitavas de Dó a Sol para trabalhar a afinação. Notou-se esforço e empenho do Miguel em melhorar os seus problemas técnicos, e de aula para aula houve evolução. Realizou uma audição pública com a Valsa de Brahms, onde mostrou ter resolvido alguns problemas, como a afinação, direcção, posição e gestão do arco. Visto as aulas terem apenas 45 minutos e ser necessário trabalhar muitos aspectos técnicos, foi necessário o recurso a aulas de apoio. Pensa-se que o aluno está encaminhado e que poderá conseguir resolver os problemas em causa.

As aulas do 2º período, foram no geral muito fracas. O aluno não trabalhou nas férias, e não avançou no repertório que era necessário estudar. O balanço geral das aulas foi negativo. De

aula para aula não havia evolução, o Miguel apenas manteve o que evoluiu no 1º período. Precisava de apresentar na prova de Fevereiro a escala de Dó M e dó m em três oitavas e respectivos arpejos, e dois estudos. Não conseguiu preparar o repertório, e como consequência a prova foi muito fraca (Insuficiente - 35%). Depois da prova o aluno começou a estudar mais, pelo resultado da prova, mas também porque o repertório que passou a a ser trabalhado eram peças e andamentos de concerto que são mais interessantes de se tocar. Os discentes desmotivam-se frequentemente quando têm que tocar estudos. Da forma como está feito o programa de Cordas do Conservatório de Setúbal, os alunos têm que estudar poucos estudos, pois teve-se em conta o facto de que estes trabalham com maior motivação as peças e andamentos de concertos, do que os estudos, e a verdade é que se podem trabalhar aspectos técnicos sem ser só através dos estudos. Falou-se com os encarregados de educação sobre o pouco estudo do Miguel, e a avaliação negativa na prova, prometeram ficar mais atentos, e insistiram com que o seu educando voltasse a apresentar em aula os estudos da prova. Nas últimas aulas voltou a haver evolução com o trabalho das novas peças que pertencem ao repertório tocado nas Violetas. A vontade de tocar mais peças na classe de conjunto e em concertos, fez com que este aluno estudasse mais (Regulação Identificada)¹ .

O Miguel, no 3º Período evoluiu bastante, conseguiu preparar o programa para a prova de Maio, onde obteve 60% (Suficiente). Neste período as Violetas participaram em dois concertos, o que fez com que o Miguel, mais uma vez estudasse mais, para tocar mais peças no concerto. Neste período não foi necessário focar tanto a atenção nos aspectos técnicos trabalhados no 1º e no 2º período, pois a maior parte deles ficou consolidado mas, este aluno ainda tem muito para progredir, ainda é necessário continuar a trabalhar as mudanças de posição e a tensão da mão esquerda. As primeiras aulas tiveram uma avaliação negativa, pois o aluno quase não trabalhou em casa. Mas, após uma conversa sobre a importância do estudo do instrumento em casa para que o aluno evolua, este, passou a estudar mais. As aulas passaram a ter uma avaliação bastante mais positiva. Mais uma vez, o facto de o Miguel pertencer ao grupo das Violetas, fez com que estivesse mais motivado, e se empenhasse mais no trabalho em casa, que é essencial para uma boa evolução da aprendizagem.

¹ Conceito definido no capítulo 2 da Secção 2

4.3 Aluno do Ensino Secundário (7º grau)

As aulas da Catarina no 1º período foram bastante equilibradas, a aluna veio preparada para todas as aulas, o desempenho nestas foi muito bom, e conseqüentemente a evolução foi bastante positiva. Algumas das aulas foram prolongadas (mais 30 minutos) para fazer face à quantidade de repertório que a aluna tem que trabalhar. Foi necessário alterar algum do programa pensado inicialmente, para adaptar o repertório à resolução de problemas, retirou-se o estudo nº 4 de Hoffmeister, por ser demasiado extenso, e por não se adaptar ao trabalho que seria necessário realizar. Através das obras a serem estudadas, foram trabalhados os aspectos técnicos que a aluna tinha que melhorar. Para melhorar a afinação, recorreu-se às escalas, que em primeiro lugar foram trabalhadas lentamente, com a professora a tocar com a aluna, e em segundo lugar, foram trabalhadas mais rapidamente com o recurso a golpes de arco diferentes. Para trabalhar a gestão do arco, utilizou-se o estudo nº 3 de Hoffmeister, que apesar de ser um estudo, é bastante melódico e interessante. Neste estudo aparecem vários golpes de arco diferentes, e para ser bem tocado e com boa qualidade de som exige um grande controlo da gestão do arco. O estudo foi trabalhado ao pormenor e indicou-se onde e com que quantidade de arco se teriam que tocar a maior parte das passagens. É muito fácil trabalhar com esta aluna, pois, por norma, segue todas as indicações que lhe são dadas. Para trabalhar as mudanças de posição, vibrato e flexibilização da mão direita, foram aplicados exercícios específicos ao longo das aulas. Para criar alguma autonomia, e visto a Catarina já ter adquirido bastantes competências, quando se trabalhou a Suite I de J. S. Bach, foi-lhe dada liberdade para a sua interpretação, desde que a interpretação apresentada se enquadrasse ao estilo e ao compositor. Foi um trabalho bastante interessante pois a aluna demonstrou ter as competências adquiridas anteriormente já solidificadas. A Catarina, à semelhança dos colegas de Iniciação e 4º grau aqui mencionados, também se apresentou numa audição pública. Propus-lhe que tocasse ou um andamento da Suite para viola d'arco solo de Bach ou a peça Elegy de Glazunov com acompanhamento de piano. A aluna escolheu a peça. A audição foi bastante boa, resultado do bom trabalho efectuado ao longo deste período.

No 2º período a Catarina manteve o excelente trabalho, continuou a haver uma grande evolução em todas as competências a serem adquiridas. A aluna pondera concorrer ao Ensino Superior. Neste período, visto os problemas técnicos estarem a ser superados, focou-

se mais a atenção nos aspectos interpretativos do repertório a trabalhar. Até Fevereiro, altura em que realizou a prova técnica, onde teve um desempenho muito bom (90%), trabalharam-se mais as escalas e estudos apresentar. Após a prova a atenção foi direccionada para o 1º andamento do Concerto em Dó M de Schubert. Este concerto foi estudado ao pormenor, pois nele se podem trabalhar diversos golpes de arco e ritmicamente apresenta também algumas dificuldades. A Catarina inicialmente teve bastantes dificuldades rítmicas, e para resolvê-las foram adoptadas estratégias como trabalhar devagar com um metrónomo, trabalhar com o professor a tocar com a ela, e trabalhar com o acompanhamento de piano. No final do período notou-se bastante evolução e a aluna já conseguiu tocar este andamento de concerto muito melhor. Relativamente à Suite de Bach a ser trabalhada, deu-se continuidade ao processo iniciado no 1º período. Visto a Catarina estar a evoluir bastante no repertório, decidiu-se que, em vez da Catarina apresentar em prova a peça trabalhada no 1º período, apresentasse uma peça nova, portuguesa, a Sonatina para Viola d'arco e Piano de Luiz Costa. Como já referido anteriormente esta aluna está em constante evolução sendo o balanço das aulas muito positivo.

Durante o 3º Período esta aluna evoluiu menos. O número de aulas também foi muito mais reduzido que os outros períodos. O facto de ter participado em bastantes actividades da escola (Orquestra, Grupo de Música Contemporânea e Concerto Novos Valores) e estar a frequentar o 12º ano de escolaridade, e em breve, ter que realizar os respectivos exames, prejudicou o estudo do instrumento, pois o tempo de estudo ficou substancialmente reduzido. Mesmo assim conseguiu preparar o programa pedido para a prova, onde obteve 75% (Bom). Na prova os dois andamentos de Bach não estavam bem preparados, porém os problemas no 1º andamento do Concerto em Dó M de Schubert foram resolvidos, e a peça foi bem apresentada. Este resultado foi abaixo das expectativas, mas devido às pressões que a aluna teve pelos factores apresentados anteriormente, não se insistiu nem se pressionou a aluna a fazer mais. A Catarina também participou no Concerto dos Novos Valores (recital dos alunos que mais se destacaram ao longo do ano no Conservatório de Setúbal), com o 1º andamento da Sonatina de Luiz Costa. A sua prestação foi bastante boa. Apesar do pouco tempo que teve para trabalhar, e do facto do 3º período ser bastante curto, a avaliação deste período foi positiva, mas ainda ficou aquém do que a aluna pode realizar.

5 - Conclusão

A elaboração do presente relatório revelou-se muito interessante pois observar e reflectir criticamente sobre a prática pedagógica é muito positivo e produtivo para o docente. Este, ao ter atenção ao pormenor, cuidado com a forma como se explica, reflectir sobre as estratégias utilizadas ou a utilizar, poderá melhorar bastante o nível e aprendizagem dos seus alunos. Os professores têm que estar sempre alerta, pois, se o aluno se desmotiva ou não estuda correctamente em casa, a grande parte da responsabilidade provavelmente será sua. Esta reflexão, também serviu para analisar com maior profundidade a forma como se gere a informação a dar ao estudante, de que forma esta é sistematizada e dada, e principalmente como é que se deve ensinar, com que estratégias e de uma forma mais eficaz.

O balanço do trabalho realizado com estes alunos é positivo. Ao longo do ano os alunos, objecto de estudo, evoluíram, alcançaram grande parte dos objectivos pretendidos, e alguns obstáculos que foram surgindo foram superados. A maioria das estratégias de ensino utilizadas obteve sucesso. Porém, observou-se que no caso da aluna de iniciação e do aluno de 4º grau, o estudo em casa ainda tem que ter a influência dos encarregados de educação. Não se conseguiu que estes se tornassem autónomos relativamente ao estudo regular em casa. Apenas quando têm um objectivo específico como tocar mais peças nos concertos das classes de conjunto a que pertencem, é que estudam com mais frequência sozinhos em casa. A forma como motivar estes alunos a estudarem com frequência em casa é levá-los a que sintam prazer em estudar. Ainda tem que ser objecto de uma profunda reflexão.

Em conclusão, pode-se afirmar que a maior parte das práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do estágio foram adequadas ao ensino dos alunos em causa.

Secção II - Investigação

1 - Descrição do Projecto de Investigação

Tocar um instrumento constitui um acto de elevada complexidade que mobiliza um conjunto de competências auditivas, motoras, expressivas, performativas e de leitura, e que implica elevado esforço de estudo em isolamento com inúmeras repetições e persistência e vontade de corrigir o erro, para além de uma grande exposição pública em audições e concertos. Esta enumeração de competências é elucidativa da importância da motivação na aprendizagem de um instrumento musical.

No Conservatório Regional de Setúbal temo-nos deparado com alunos desmotivados, com fracos hábitos de estudo, com comportamentos incorrectos em aulas de turma evidenciando algum desinteresse pela música em geral e pela sua aprendizagem em particular. Apesar de existirem inúmeros estudos acerca da motivação em contexto escolar, são escassos os estudos relativos à aprendizagem musical.

A escolha de realizar o estudo apenas em alunos que frequentem o Ensino Básico Articulado, prende-se com o facto da maior percentagem de estudantes actualmente inscritos nas escolas de música pertencerem ao Ensino Articulado Básico. Estes chegam às escolas, a maior parte das vezes, sem terem qualquer tipo de contacto com a aprendizagem musical e a maioria inscreve-se no ensino articulado devido a motivações externas. Parece, então, ser pertinente realizar um estudo sobre a motivação neste tipo de alunos.

Deste modo, o estudo sobre a motivação na aprendizagem de um instrumento musical sob a perspectiva da Teoria da Auto-determinação a ser desenvolvido em alunos do ensino básico que frequentem o ensino articulado do Conservatório Regional de Setúbal, reveste-se de relevante importância. Perceber o nível e tipo de motivação dos estudantes, pode permitir que os professores reflectam sobre as suas práticas pedagógicas e consequentemente consigam aumentar nos alunos os níveis de motivação intrínseca durante o seu processo de aprendizagem.

A revisão de literatura faz referência a algumas Teorias da Motivação, focando-se em particular na Teoria da Auto-determinação. Abordam-se também alguns mecanismos de regulação motivacional a ser utilizados nas aulas pelos professores.

Pretende-se reflectir criticamente sobre alguns mecanismos de regulação motivacional para que o processo de aprendizagem do instrumento produza elevados níveis de motivação intrínseca.

2 - Revisão de literatura

A motivação corresponde a um estado de necessidade (motivo) que tem de ser satisfeito, impelindo o sujeito para uma acção a fim de se atingir um objectivo. Deste modo, quando alguém se encontra motivado significa que se coloca em movimento para desenvolver uma actividade, ou seja, move-se para a acção (Ryan e Deci, 2000). O termo motivo tem o seu étimo no latim *movere*, *motum* que significa aquilo que faz mover. Segundo (Nérici, 1993, *apud* Eccheli, 2008) uma pessoa motivada está disposta a despende esforços para atingir os seus objectivos. Este autor também faz a distinção entre motivação e incentivo, definindo este conceito como um estímulo exterior que procura despertar no sujeito vontade ou interesse para algo. Deste modo, a motivação em contexto educacional pode ser entendida como o processo de incentivo que pretende predispor os alunos para a aprendizagem e para a realização de esforços no sentido de atingir determinados objectivos (Eccheli, 2008).

O estudo dos factores motivacionais que influenciam a aprendizagem de um instrumento musical tem uma importância primordial para os professores de música que desempenham um papel essencial no processo de aprendizagem dos seus alunos. O conhecimento do aluno, potenciado pela interacção constante com os encarregados de educação ou outras pessoas com proximidade afectiva àquela, permite encontrar as metodologias apropriadas a cada caso.

A importância que os encarregados de educação dão ao estudo da música e as expectativas em relação a um futuro ligado à música para os seus educandos, constituem também factores motivacionais. Os factores externos (como reforços positivos ou sanções negativas) influenciam a motivação para a aprendizagem de um instrumento, mas são, no entanto, os factores internos que favorecem uma aprendizagem mais activa, eficaz e progressiva. O professor, os encarregados de educação e outros familiares e pessoas próximas desempenham um importante papel no desenvolvimento da motivação intrínseca porque os alunos são muito influenciados pela imagem que têm de si e que decorre dessas interacções com as outras pessoas, em particular das que lhes são mais próximas do ponto de vista afectivo. Questões sobre a persistência de alguns estudantes na desconstrução do erro e na superação dos obstáculos e a ausência destas características em outros; ou como é que os diferentes alunos se posicionam perante as dificuldades enfrentadas; ou ainda como é que

se autoavaliam perante os sucessos e malogros, por exemplo, encontram-se associadas ao tipo e ao nível de motivação. Aos professores caberá o relevante papel de proporcionar aos seus estudantes elevados níveis de motivação, aproveitando também o facto de o relacionamento professor/aluno ser muito mais profundo no ensino da música do que nas outras disciplinas. No ensino da música existe uma comunicação mais próxima entre dois indivíduos com elevado envolvimento pessoal o que produz efeitos na motivação do aluno de instrumento (Gonçalves, 2010).

Os processos de motivação têm sido objecto de diversas teorias que se abordam de seguida, com especial destaque para a Teoria da Auto-determinação (*Self Determination Theory*), teoria em que se baseiam as práticas educativas desenvolvidas (além do Método Suzuki).

Teoria	Autor	Sub-Teorias
Teoria do Fluxo	Csikszentmihaly	-
Teoria da Atribuição	Weiner	-
Teoria da Expectativa	Eccles	-
Teoria Incremental e da Entidade	Dweck	-
Teoria da Auto-determinação	Deci e Ryan	Necessidades Básicas Avaliação Cognitiva Integração Organísmica Orientação da Causalidade Metas Motivacionais

Tabela 3 – Teorias da Motivação

Teoria do Fluxo

A Teoria do Fluxo de Csikszentmihalyi² considera uma actividade motivadora se não for nem demasiado difícil nem demasiado fácil de modo a não provocar ansiedade nem tédio, devendo ser consonante com a competência da pessoa (O'Neill, 2002, *apud* Pereira, 2011). A partir de uma investigação feita com alunos do grupo etário compreendido entre os doze e os dezasseis anos (O'Neill, 1999), os alunos que apresentam níveis de aproveitamento elevados revelam mais experiências de fluxo do que aqueles que obtêm níveis de aproveitamento médios. Fluxo pode ser caracterizado como um estado em que a actividade

² *Flow Theory*

em que o indivíduo se encontra envolvido o leva a uma entrega, quase como num estado de enamoramento, mobilizando todas as suas capacidades. Deste modo, os desafios propostos devem ser cada vez maiores para que o indivíduo atinja esse estado de entrega, de fluxo.

Teoria da Atribuição³

A Teoria da Atribuição de Weiner (Weiner, 1974, 1979, 1986, *apud* Sousa, 2003) diz respeito ao modo como os alunos entendem os seus sucessos e insucessos o que constitui um factor importante nos comportamentos e desempenhos futuros. Quando percebem os sucessos como resultados do esforço e não como resultado de factores externos como a sorte ou o azar evidenciam maior autoestima do que aqueles que atribuem esses resultados de desempenho a factores externos. Entre estudantes à partida aparentemente em igualdade de circunstâncias no que respeita a competências, aqueles que se adaptam melhor a novos contextos e se mantêm focados na prossecução dos objectivos demonstram padrões emocionais adaptativos. Os que desenvolvem padrões não adaptativos não conseguem enfrentar uma nova situação mais adversa e revelam uma autoestima mais baixa associada a emoções negativas. No estudo da música em que se exige mais autonomia do que em outras disciplinas, uma vez que é necessário um maior controlo sobre variados aspectos, os alunos que desenvolvem padrões não adaptativos revelam maior insegurança e esquivam-se ao estudo de obras mais exigentes.

Teoria da Expectativa

A Teoria da Expectativa vs Valores de Eccles⁴ consiste numa adaptação à música de um modelo de motivação anteriormente aplicado à Matemática feita por Eccles. Esta teoria identifica um conjunto de variáveis que levam os alunos a estudar ou a não estudar (Eccles, 1983). A escolha tem um papel primordial nesta teoria. No que se refere à aprendizagem da música, a escolha depende de dois constructos cognitivos: as expectativas no que respeita ao sucesso e a percepção da importância da actividade (Sousa, 2003). As expectativas são influenciadas pelo auto-conceito das capacidades e avaliação do grau de dificuldades a superar, enquanto a importância que se atribui às actividades depende dos valores: realização, interesse intrínseco (interesse próprio) e valor utilitário (associado à educação,

³ *Attribution Theory*

⁴ *Expectancy-Value Theory*

carreira futura e outros objectivos sociais). O valor atribuído às actividades e a confiança nas competências têm implicações na motivação para o desempenho dessas tarefas.

Teoria Incremental e Teoria da Entidade

A Teoria Incremental⁵ e a Teoria da Entidade⁶ baseiam-se no autoconceito de inteligência e influenciam de forma diferente a motivação e o processo de aprendizagem. São indissociáveis e apresentam resultados ao nível da motivação e do desempenho no processo de aprendizagem. Enquanto a Teoria Incremental considera que a inteligência e a aptidão podem variar e sentem o esforço é tido como algo de positivo, a Teoria da Entidade considera a inteligência e a aptidão como entidades fixas e inalteráveis e o esforço como sinónimo de falta de aptidão, ficando desmotivadas perante o esforço a despender na aprendizagem. Perante o insucesso, os alunos consideram que este se deve à falta de aptidão o que origina vontade de desistência. A adopção de uma das duas teorias depende das relações com os pais, familiares e professor, pois a motivação é influenciada pela imagem que se tem de si. Essa imagem é construída a partir das relações com os outros, em particular com os que estão mais próximos do ponto de vista emocional. Como os professores intervêm na imagem que os alunos têm acerca de si próprios, os professores podem modificar ideias preconcebidas sobre as capacidades e aptidões dos seus alunos, originando mudanças na progressão e na qualidade das aprendizagens (Cardoso, 2007). Desta forma, os professores podem desenvolver alguns mecanismos de regulação motivacional e conduzir os seus alunos a sistemáticos níveis elevados de motivação. Estes mecanismos ajudam a modificar a imagem de si próprio, bem como a desenvolver a auto-estima e a auto-eficácia e a ser autónomos. Alguns destes mecanismos podem ser, entre outros, ajudar os alunos a: estabelecer, para si próprios, expectativas elevadas com realismo; atingir elevados níveis de eficácia na aprendizagem; desenvolver uma motivação intrínseca através de tarefas em que estes se envolvem e desenvolvem elevados estados de concentração e de fluxo; se autonomizarem na utilização destes mecanismos de regulação motivacional e de os alargar a outras disciplinas, e proceder à auto-avaliação.

No que respeita à didáctica do instrumento, a rigidez deve ser substituída por maior

⁵ *Incremental Theory of Intelligence*

⁶ *Entity Theory of Intelligence*

flexibilidade e por métodos adaptativos ao instrumentista em que se devem articular estratégias de metacognição, tomada de consciência dos processos que conduzem a esse estágio de realização e motivação e, desejo de realização máxima e de superação de desafios (Gonçalves, 2010).

Teoria da Auto-determinação⁷

Na década de 1970 Richard Ryan e Edward Deci elaboraram a Teoria da Auto-determinação. Esta teoria defende que todas as pessoas desde o seu nascimento têm propensões naturais para aprender e ser estimuladas e que são orientadas para se integrarem numa estrutura social. Centra-se na forma como as pessoas iniciam, se adaptam e desenvolvem actividades em função das suas interações com o meio ambiente e social (Cernev, 2011).

De acordo com os trabalhos destes investigadores, os indivíduos precisam de possuir autonomia para participar em actividades se assim o entenderem, considerando que é o sentimento de liberdade de escolha que leva as pessoas a se integrar em determinadas actividades (Deci e Ryan, 1985, 2000 e 2008, *apud* Cernev, 2011).

A partir da década de 1980, verificou-se uma intensificação dos estudos a partir da perspectiva desta teoria e o seu alargamento a diversos campos como foi o caso do da educação (Cernev, 2011).

Actualmente, a teoria da auto-determinação constitui uma macro-teoria que investiga e analisa a motivação dos indivíduos em diferentes domínios. Deci e Ryan elaboraram um conjunto de sub-teorias que interagem, se interrelacionam e se complementam (Deci e Ryan, 2000, *apud* Cernev, 2011) Estas sub-teorias estudam, segundo diferentes perspectivas, o mesmo comportamento motivado.

Sub-teoria das Necessidades Básicas⁸

Os autores da teoria da auto-determinação consideram que todas as pessoas sentem

⁷ *Self-Determination Theory*

⁸ *Basic Psychological Needs Theory*

necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência e relacionamento) e que estas são inatas. Consideram, por sua vez, que as necessidades sociais (de realização, intimidade e poder) dependem do tipo de interações que se desenvolvem entre o indivíduo e o meio ambiente e social (Cernev, 2011).

As necessidades psicológicas básicas acima mencionadas são essenciais para o processo de motivação. De acordo com esta sub-teoria, os alunos que se sentem aceites no seu ambiente de trabalho desenvolvem um maior envolvimento com o meio ambiente e social e sentem prazer e interesse nas actividades quando elas satisfazem essas necessidades psicológicas básicas (Cernev, 2011).

A necessidade básica de autonomia, ou seja, de se desenvolver comportamentos autónomos ou auto-determinados é fundamental na Teoria da Auto-determinação. Considera-se que um comportamento é autónomo quando o indivíduo dispõe de liberdade de escolha e sente que os seus interesses, gostos e vontades orientam a sua decisão de realizar ou não determinada actividade.

Três qualidades experienciais de Auto-determinação interagem na definição da experiência subjectiva de autonomia: *l*ocus de causalidade percebido, *v*olição, e sentimento de escolha (Reeve, Nix e Hamm, 2003).

O *l*ocus de causalidade percebido, que pode ser interno ou externo, permite uma pessoa perceber se exerce controlo sobre a sua própria vida. A *v*olição, de acordo com a teoria da auto-determinação, pode ser definida como um sentimento que leva um indivíduo a integrar-se numa actividade sem ser pressionado (Deci, Ryan, & Williams, 1996, *apud*, Reeve, Nix e Hamm, 2003). Quando a *v*olição, que está relacionada com o sentimento de liberdade de escolha, é elevada, existe vontade e liberdade em se realizar uma determinada actividade. O sentimento de escolha percebida implica que exista um sentimento de escolha quando uma pessoa se encontra em ambientes com flexibilidade para a tomada de decisão e pode optar por diferentes acções (Reeve, 2006; Ryan, Koestner, Deci, 1991, *apud* Cernev, 2011).

Porém, nem todo o sentimento de escolha experienciado pode satisfazer a necessidade psicológica de autonomia. Esta só será satisfeita se o indivíduo entender que o meio

ambiente lhe permite uma tomada de decisão conducente ao sentimento de escolha percebida (Deci e Ryan, 2000, *apud* Cernev, 2011).

A necessidade de competência, outras das necessidades psicológicas básicas, consiste na necessidade de produzir um efeito sobre o meio ambiente para atingir os resultados pretendidos. Baseia-se no facto de todos os indivíduos desejarem mostrar as suas capacidades, enfrentar e dominar os chamados desafios de nível óptimo, ou sejam, aqueles em que se realiza uma actividade de dificuldade e complexidade ao nível das capacidades pessoais do indivíduo e se obtêm informações positivas, a partir de agentes do ambiente, sobre o desempenho dessa actividade (feedback positivo) (Cernev, 2011).

Podemos inferir, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, que para os alunos se devem propor actividades nem muito fáceis nem muito difíceis, mas sim de um nível de dificuldade intermédia para que o feedback positivo satisfaça a sua necessidade de competência. As avaliações e os feedbacks podem produzir diferentes efeitos nos níveis de motivação dos indivíduos e dos alunos em particular pelo que se deve prestar muita atenção aos feedbacks no processo de ensino-aprendizagem.

O feedback positivo diz respeito a uma informação afirmativa sobre a competência de um indivíduo, possibilitando a sua percepção de competência e a satisfação dessa necessidade psicológica básica. Por sua vez, o feedback negativo reduz a percepção de competência e não satisfaz a sua necessidade básica de competência (Cernev, 2011).

O feedback por esforço informa uma pessoa que se deveria ter empenhado mais numa actividade que não desempenha bem enquanto o feedback por capacidade informa um indivíduo que é inteligente por desempenhar bem uma actividade, potenciando ainda mais a auto-estima que o feedback por esforço (Schunk e Zimmerman, 2008, *apud* Cernev, 2011).

A necessidade de relacionamento diz respeito ao estabelecimento por parte de um indivíduo de laços e vínculos com outros e de experienciar um sentimento de pertença a um grupo, bem como sentir-se valorizado nesse grupo. Constitui um constructo motivacional de grande importância porque um indivíduo com adequadas relações interpessoais revela maior resistência à ansiedade e menores dificuldades psicológicas (Reeve 2006, *apud* Cernev, 2011).

As três necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência e relacionamento) enunciadas pela teoria da auto-determinação são fulcrais para se analisar como é que os agentes sociais e os ambientes interpessoais actuam na motivação. Os autores desta teoria destacam que os indivíduos que identificam as três necessidades psicológicas básicas compreendem e conseguem prever os efeitos dos agentes sociais e das relações interpessoais na sua motivação e nível de satisfação (Deci e Ryan, 2008, *apud* Cernev, 2011).

De acordo com esta perspectiva podemos referir que quando um aluno está inserido num ambiente em que as relações interpessoais são favoráveis, possibilitando a satisfação das suas necessidades psicológicas básicas, as suas respostas emocionais são positivas, as actividades que desenvolve são bem executadas e atinge melhores resultados.

Sub-teoria da Avaliação Cognitiva⁹

A sub-teoria da avaliação cognitiva analisa a motivação intrínseca e os efeitos de agentes ambientais sobre essa motivação e sobre a satisfação das necessidades psicológicas básicas.

A motivação intrínseca desenvolve-se espontaneamente a partir das necessidades psicológicas, dos interesses e curiosidades individuais e do empenho no crescimento pessoal em que a compensação é a satisfação pessoal não originada por impulsos fisiológicos (Deci e Ryan, 2000).

A percepção de competência só aumenta a motivação intrínseca se estiver associada a um sentimento de autonomia ou a um lócus de causalidade (Deci e Ryan, 2000).

Num contexto de educação, vários estudos revelam que, para os alunos a autonomia apoiada em vez do controlo dos professores proporciona naqueles maiores níveis de motivação intrínseca, maior curiosidade e desejo de enfrentar desafios (Deci e Ryan, 2000).

Sub-teoria da Integração Organísmica¹⁰

A Teoria da Auto-determinação baseia-se no facto de os indivíduos serem organismos activos com tendência para crescer, enfrentar desafios e integrar novas experiências num

⁹ *Cognitive Evaluation Theory*

¹⁰ *Organismic Integration Theory*

sentimento coerente de self (Deci e Ryan, 2000).

A sub-teoria da integração orgânica centra-se nas propriedades, determinações e consequências da motivação extrínseca. Para esta sub-teoria o conceito de internalização é fundamental para analisar os processos motivacionais extrínsecos geradores de acções extrinsecamente motivadas como se verá mais adiante (Cernev, 2011). A motivação extrínseca corresponde a um estado situacional e é originada por estímulos exteriores como prémios, recompensas ou pressões para promover determinadas acções que levem à prossecução dos objectivos (Eccheli, 2008). A eficácia destes estímulos exteriores como os reforços positivos ou negativos são questionados por diversos investigadores, pois na ausência desses estímulos os indivíduos não desenvolvem as actividades pretendidas (Ryan, Connell e Deci, 1985, *apud* Eccheli, 2008).

Também no contexto educativo se põe em causa a perspectiva behaviorista dos estímulos exteriores. Defende-se que os alunos se concentram nas recompensas e nos estímulos em vez de se preocuparem com o processo de aquisição de conhecimentos e com o desenvolvimento das destrezas e capacidades que a actividade proporciona, não se promovendo, deste modo, a motivação intrínseca. Porém, o elogio pode ser considerado saudável porque propicia um feedback positivo, valoriza a competência e impulsiona a auto-determinação (Brophy e Rohrkemper, 1981, *apud* Eccheli, 2008).

Segundo investigações mais recentes, a motivação extrínseca, tradicionalmente definida como o oposto da motivação intrínseca, pode levar à motivação intrínseca. Neste caso tem de se verificar uma apropriação pelo indivíduo dos valores e regulações externas que são interiorizadas e assimiladas por processos de regulações internas – dando origem à internalização. Este processo constitui um *continuum* de Auto-determinação que pode variar de um estado de desmotivação até à satisfação pessoal. A desmotivação é considerada como uma falta de vontade de agir, uma desvalorização da actividade (Ryan 1995, *apud*, Ryan e Deci, 2000), e simultaneamente um sentimento de inexistência de competência ou descrença nos efeitos dessa actividade (Deci, 1975, *apud*, Ryan e Deci, 2000).

Nesse processo *continuum* de Auto-determinação foram definidos quatro níveis de motivação extrínseca: regulação externa, regulação introjectada, regulação identificada e

regulação integrada¹¹. Considera-se que quanto mais internalizada for a regulação externa, maiores serão os níveis de auto-determinação percebida e de implicação activa do sujeito (Ryan e Deci, 2000b e Deci e Ryan, 2008a, *apud* Carnev). Na tabela que se segue ilustram-se os tipos de motivação em que da esquerda para a direita se vai acentuando a auto-determinação até se atingir um estado de auto-determinação em que os comportamentos proporcionam interesse prazer e satisfação.

Taxonomia da Motivação Humana


Desmotivação	Motivação extrínseca				Motivação intrínseca
	Regulação externa	Regulação introjectada	Regulação identificada	Regulação integrada	Regulação intrínseca
	Controlo externo - Recompensas - Castigos externos	Controlo algo externo - Recompensas - punições internas	Controlo algo interno - Recompensa Pessoal - Valorização	Controlo interno - Consciência	Controlo Interno - Prazer - Satisfação
					
Não há qualquer tipo de motivação	MOTIVAÇÃO CONTROLADA			MOTIVAÇÃO AUTÓNOMA	
	comportamentos fora do interesse e do prazer da actividade em si			as pessoas identificam-se e integram o valor de uma actividade e idealmente desenvolvem comportamentos interiorizados pelo self	

Tabela 4- *Continuum* de Auto-Determinação (adaptado de Ryan e Deci, 2000b; e Deci e Ryan, 2008^a *apud* Carnev, 2011)

Sub-teoria da Orientação da Causalidade¹²

A sub-teoria da orientação da causalidade analisa o modo como as diferenças individuais conduzem a orientações pessoais para a autonomia ou para o controlo. Revela-se de grande importância para os professores a fim de que estes promovam a autonomia dos alunos ao invés de serem controladores. Os professores ao estimularem comportamentos autónomos nos discentes conduzem à satisfação das necessidades psicológicas básicas (Carnev, 2011).

Sub-teoria das Metas Motivacionais¹³

A teoria das metas motivacionais é mais recente. As metas são consideradas como um

¹¹ *External regulation, introjection identification, integration.*

¹² *Causality Orientations Theory*

¹³ *Goal Contents Theory*

diferencial que possibilita a satisfação das necessidades psicológicas básicas, encontrando-se associadas ao bem-estar psicológico (Deci e Ryan 2008b, *apud* Cernev, 2011). O uso de metas intrínsecas, identificadas como desenvolvimento pessoal, contributo para a sociedade e objectivos de vida, está relacionado com o sentimento de bem-estar, saúde, desempenho e satisfação pessoal. Porém, as actividades relacionadas com metas extrínsecas, como estatuto, imagem, beleza e riqueza, satisfazem o ego e não promovem a necessidade psicológica básica de relacionamento (Vansteenkiste *et. al.*, 2007, *apud* Cernev, 2011).

A motivação autónoma e o estilo motivacional do professor

Tal como o *continuum* da auto-determinação, o estilo motivacional do professor desenvolve-se ao longo de um processo de continuidade que varia desde o professor altamente controlador até ao altamente promotor da autonomia (Cernev, 2011).

“Problems in School” é um instrumento para avaliar o estilo profissional dos professores criado na década de 1980 e que se baseia num *continuum* de auto-determinação. Definem-se quatro estilos motivacionais: alto promotor de autonomia (AA), moderado promotor de autonomia (MA), moderado controlador (MC) e alto controlador (AC) (Deci *et. al.*, 1981, *apud* Cernev, 2011).

O estilo motivacional que está associado às representações e confiança do professor em implementar determinadas estratégias de ensino-aprendizagem não depende apenas das características individuais do professor, podendo ser orientado e adquirido através de formação (Reeve, 1998, *apud* Cernev, 2011).

Investigações realizadas em vários países salientam que os professores que desenvolvem sentimentos de autonomia nos alunos valorizam a sua auto-formação, desenvolvem estratégias de maior qualidade, preocupam-se com a aprendizagem dos alunos e possibilitam melhores condições para fomentar a autonomia destes. Por seu turno, professores mais controladores dão mais importância aos estímulos exteriores e não se mostram tão empenhados. Também é referido que o estilo motivacional do professor e a motivação do aluno interagem, originando novas percepções de motivação para ambos (Cernev, 2011).

3 -Metodologia de Investigação

3.1 Delineamento

Este estudo tem como objectivos: 1) medir o nível de motivação intrínseca dos alunos do Ensino Básico Articulado do Conservatório de Setúbal; 2) analisar estatisticamente os tipos de regulação motivacional e 3) comparar o estilo motivacional destes alunos

Para avaliar o nível de motivação dos alunos, serão utilizadas versões portuguesas de dois instrumentos: o *Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A)* e o *Intrinsic Motivation Inventory (IMI)*.

3.2 Participantes

Os participantes foram 123 alunos do Ensino Básico Articulado, escolhidos aleatoriamente, do Conservatório Regional de Setúbal, com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos.

Os Participantes estavam distribuídos por grau de ensino e por género da seguinte forma:

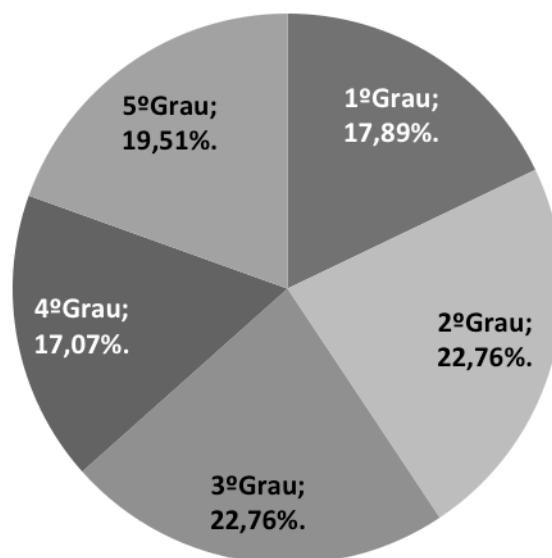


Gráfico 1- Distribuição dos Participantes por grau de ensino

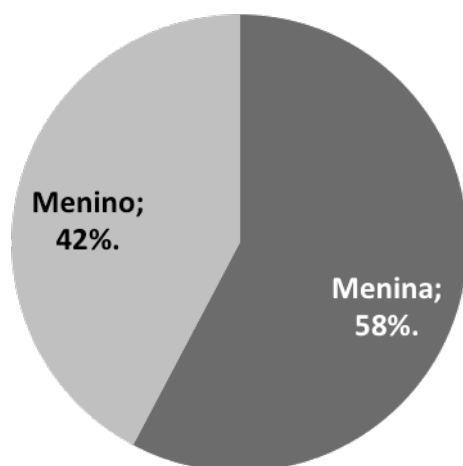


Gráfico 2 - Distribuição dos Participantes por Género

3.3 Procedimento

Em primeiro lugar foi pedida a autorização ao Conservatório Regional de Setúbal, para efectuar o questionário a 123 alunos deste estabelecimento de ensino. Após esta ser concedida, foi pedida a colaboração dos alunos tendo sido assegurada a confidencialidade e anonimato dos questionários. O instrumento foi aplicado na sala de aula, durante as aulas de Formação Musical.

Após o preenchimento dos questionários, procedeu-se ao tratamento dos dados, estes foram categorizados e posteriormente alvo de análise estatística.

3.4 Instrumentos

Neste estudo foi utilizado um questionário (Anexo B) dividido por duas secções onde se usaram versões portuguesas¹⁴ de dois instrumentos de medida multidimensional, construídos sob a perspectiva da Teoria da Auto-determinação: o *Academic Self-Regulation Questionnaire* e o *Intrinsic Motivation Inventory*.

O inquérito por questionário constitui uma das técnicas de pesquisa em Ciências Sociais para se obter informações acerca dos fenómenos em estudo e é aplicado a um elevado número

¹⁴ Os questionários foram traduzidos pela autora

de indivíduos. É uma técnica não documental e de observação não participante e consiste na apresentação de um conjunto de questões à população (o chamado universo) ou à amostra em estudo. Em ciências sociais, o inquérito pode definir-se como uma interrogação particular acerca de uma situação que engloba indivíduos com o objectivo de generalizar (Ghiglione e Matalon, 2001). Para se realizar um inquérito por questionário é necessário percorrer um conjunto de etapas para que as suas conclusões permitam um melhor conhecimento, análise e reflexão sobre o fenómeno que se pretende estudar.

Apresentam-se de seguida, de uma forma sintética, as etapas a percorrer na realização de um inquérito por questionário:

- definição dos objectivos do questionário e das hipóteses de trabalho que se pretendem validar;
- determinação do número de indivíduos a inquirir e construção da amostra;
- redacção das questões;
- aplicação do questionário;
- tratamento das informações recolhidas;
- validação da amostra;
- análise dos resultados;
- redacção das conclusões.

Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A)

São quatro as questões que compõem o SRQ-A: a primeira diz respeito ao trabalho realizado em casa, a segunda ao trabalho efectuado na aula, a terceira à tentativa em reponder a questões difíceis e a quarta à tentativa em ter um bom desempenho. Cada questão é composta por 8 itens, os quais devem ser respondidos numa escala de Likert de 1 a 4, sendo que o 1 corresponde ao totalmente falso e o 4 ao totalmente verdadeiro. Através SRQ-A podem-se medir quatro factores motivacionais: a Regulação Externa, a Regulação Introjectada, a Regulação Identificada e a Motivação Intrínseca. Este instrumento permite

calcular uma pontuação independente para cada uma destas subescalas. Para a análise dos resultados deve-se calcular a média de cada sub-escala.

Sub-Escala	Questões
Regulação Externa	2, 6, 9, 14, 20, 24, 25, 28 e 32 (Ex: Porque é que eu estudo o meu instrumento em casa? Porque vou ter problemas se não o fizer)
Regulação Introjectada	1, 4, 10, 12, 17, 18, 26, 29 e 31 (Ex: Porque é que eu estudo o meu instrumento em casa? Porque eu quero que o professor ache que eu sou um bom aluno)
Regulação Identificada	5, 8, 11, 16, 21, 23 e 30 (Ex: Porque é que eu estudo o meu instrumento em casa? Porque eu quero evoluir)
Motivação Intrínseca	3, 7, 13, 15, 19, 22 e 27 (Ex: Porque é que eu estudo o meu instrumento em casa? Porque é divertido)

Tabela 5 - Sub-escalas representadas no questionário da SRQ-A

O SRQ-A também permite calcular um valor geral, denominado *Relative Autonomy Index* (Índice Relativo de Autonomia – RAI) cuja fórmula é: $2 \times \text{Motivação Intrínseca} + \text{Regulação Identificada} - \text{Regulação Introjectada} - 2 \times \text{Regulação Externa}$. Quanto mais elevada for a pontuação (+9) maior é a percepção pelo sujeito da sua autonomia regulada, ao invés, quanto menor for a pontuação (-9) menor é a auto-determinação do indivíduo e consequentemente a sua regulação é mais externalizada.

Intrinsic Motivation Inventory (IMI)

Para determinar o nível de motivação intrínseca dos alunos em causa, foi usado o *Intrinsic Motivation Inventory (IMI)*. Deste instrumento de medida multidimensional, composto por 7 sub-escalas (Interesse/Prazer, Escolha Percebida, Competência Percebida, Pressão Tensão, Esforço/Importância, Valor/Utilidade e Proximidade), foi excluída a sub-escala (Proximidade)

por não ter sido considerada relevante para o estudo. Este instrumento tem a especificidade de poderem ser utilizados apenas os itens e sub-escalas que interessam à problemática do estudo em questão, sem que a validade do mesmo seja afectada. A formulação dos itens pode ser também ligeiramente adaptada se o estudo requerer essa necessidade. Neste estudo foram utilizados 24 itens divididos da seguinte forma:

Sub-Escala	Questões
Interesse/Prazer	1, 2, 3, 4 e 5 (Ex: Tocar um instrumento é muito divertido)
Competência Percebida	6, 7, 8 e 9 (Ex: Acho que sou bastante bom a tocar o meu instrumento)
Esforço/Importância	10, 11, 12 e 13 (Ex: Esforço-me muito para ter um bom desempenho no Conservatório)
Pressão /Tensão	14, 15, 16, 17, 18 (Ex: Sinto-me muito tenso nas aulas do Conservatório)
Escolha Percebida	19, 20 e 21 (Ex: Fui eu que escolhi ir estudar música)
Valor/Utilidade	22, 23 e 24 (Ex: Estudar música tem valor para mim)

Tabela 6 - Sub-escalas representadas no questionário da IMI

Tal como o SRQ-A é através da média que são analisados os dados. A média indica o nível de motivação de cada factor representado por cada sub-escala do IMI.

4 - Apresentação e Análise de Resultados

Segue-se a apresentação, em duas partes, dos resultados (Anexo C) dos questionários aplicados aos alunos do Ensino Básico Articulado do Conservatório de Setúbal: 1) Análise do SRQ-A e 2) Análise do IMI.

1) SRQ-A - *Academic Self-Regulation Questionnaire*

Os resultados das médias obtidas nas sub-escalas avaliadas no SRQ-A foram os seguintes:

	Mínimo	Máximo	Desvio Padrão	Média
Regulação Externa	1	4	0,67	2,67
Regulação Introjectada	1	4	0,57	2,87
Regulação Identificada	1	4	0,5	3,27
Motivação Intrínseca	1	4	0,52	2,81
RAI	-3,94	6,56	2,16	0,69

Tabela 7 - Mínimo, Máximo, Desvio Padrão e Média das Sub-escalas do SRQ-A e do RAI (Escala de 1 a 4)

Através da análise da Tabela 7 pode-se constatar que também aqui, à semelhança da análise efectuada ao IMI, não existem diferenças significativas entre as médias das sub-escalas analisadas no SRQ-A. O valor da média mais elevado apresentado diz respeito à Regulação Identificada (3,27) e o valor mais baixo à Regulação Externa (2,67). Porém a diferença destes valores não é significativa. A média do Índice Relativo de Autonomia (RAI) é de 0,69.

De seguida, no Gráfico 4, é apresentada a evolução das médias para cada sub-escala do SRQ-A ao longo dos graus:

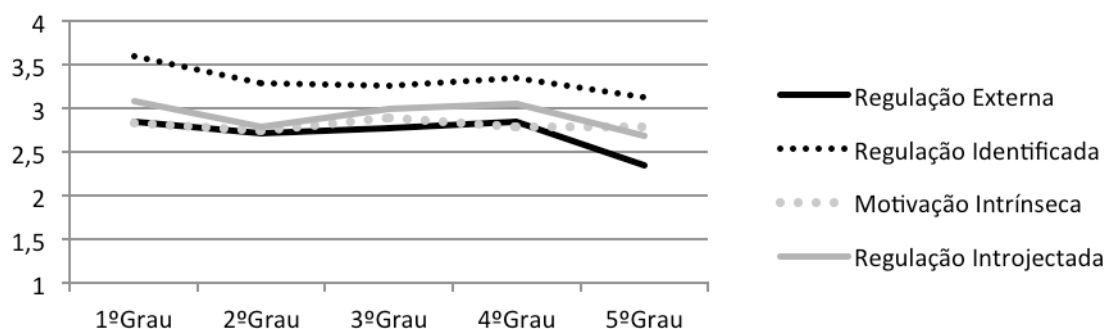


Gráfico 3 -Evolução das Sub-Escalas do SRQ-A ao longo dos graus (Escala de 1 a 4)

Através da análise do Gráfico 3 verifica-se que não existe praticamente quase diferença entre as médias dos graus das sub-escalas Motivação Intrínseca e Regulação Identificada. Relativamente à Regulação Introjectada e à Regulação Externa os valores descem do 1º para o 2º grau, voltam a subir até ao 4º grau, e descem com alguma acentuação no 5º grau.

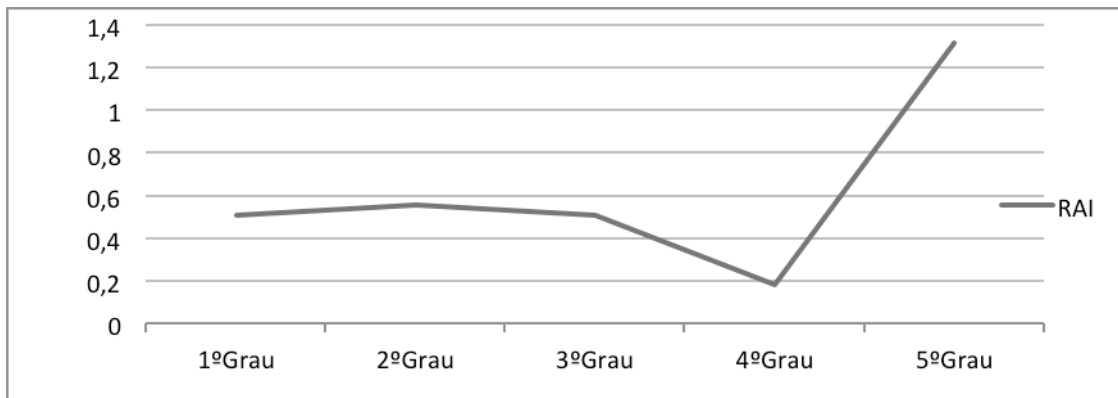


Gráfico 4 -Evolução das médias do RAI ao longo dos graus (Escala de -9 a 9)

O Gráfico 4 mostra que o RAI apresenta uma descida de valores do 3º para o 4º grau e uma subida acentuada do 4º para o 5º grau o que indica que os alunos do 5º grau têm um Índice Relativo de Autonomia bastante mais elevado que os outros graus.

Relativamente à análise dos dados obtidos através da aplicação do SRQ-A pode-se dizer que não existe grande diferença entre as médias das sub-escalas analisadas. A média mais alta apresentada é a da sub-escala Regulação Identificada. O que pode ser causado pelo facto da maior parte dos alunos se sentir bem e obter prazer em realizar actividades académicas.

Analisando a variação das médias ao longo dos graus, pode-se constatar que existe uma tendência geral para uma ligeira descida dos valores do 1º ao 5º grau em geral. Ou seja, ao longo dos graus os alunos não alteram significativamente a forma como se regulam.

O valor médio do Índice Relativo de Autonomia é de 0,69. Este valor indica que os alunos não apresentam nem um nível elevado de autonomia nem um nível baixo de autonomia. Comparando a média do RAI de cada grau, pode-se afirmar que a média desce ligeiramente do 3º para o 4º grau, e sobe do 4º para o 5º grau, sendo estes os que apresentam o RAI mais elevado. Porém a diferença não é significativa.

IMI - *Intrinsic Motivation Inventory*

Os resultados obtidos em relação a cada sub-escala da aplicação do IMI foram os seguintes:

	Mínimo	Máximo	Desvio Padrão	Média
Interesse/Prazer	1	7	0,95	5,84
Competência Percebida	1	7	1,27	4,53
Esforço/Importância	1	7	0,71	4,11
Pressão/Tensão	1	7	0,93	3,47
Escolha Percebida	1	7	1,45	5,97
Valor/Utilidade	2	7	0,99	6,31

Tabela 8 - Mínimo, Máximo, Desvio Padrão e Média das Sub-escalas do IMI (Escala de 1 a 7)

Em relação às médias apresentadas não existe uma diferença significativa entre sub-escalas. A média mais alta apresentada foi a da sub-escala Valor/Utilidade (6,31) e a mais baixa foi a da sub-escala Pressão/Tensão (3,47). A sub-escala Interesse/Prazer que mede efectivamente a quantidade de motivação intrínseca obteve uma média de 5,84. Os alunos inquiridos não sentem grande pressão e tensão quando estão a realizar tarefas relacionadas com a aprendizagem musical e entendem que ir estudar música foi uma escolha própria (5,97).

Na análise das médias de cada sub-escala do IMI em relação ao grau de ensino em que os alunos estão inscritos foram obtidos os seguintes resultados:

	1º grau	2º grau	3º grau	4º grau	5º grau
Interesse/Prazer	6,51	5,65	5,94	5,67	5,77
Competência Percebida	5,39	4,77	4,64	4,30	3,90
Esforço/Importância	4,17	4,08	4,21	4,11	3,99
Pressão/Tensão	3,62	3,61	3,55	3,73	3,47
Escolha Percebida	6,26	6,06	5,55	6,48	6,01
Valor/Utilidade	6,81	5,94	6,48	6,24	6,38

Tabela 9 - Média das Sub-Escalas do IMI por graus (Escala de 1 a 7)

Os valores apresentados indicam que não existe uma diferença significativa entre as médias

das sub-escalas analisadas e os graus em que os alunos estão inscritos. No 1º, 3º e 5º graus, o valor mais alto apresentado diz respeito à sub-escala Valor/Utilidade (6,81/6,48/6,38 respectivamente), e nos 2º e 4º graus à Escolha/Percebida (6,06/6,48). Em todos os graus o valor mais baixo é referente à Pressão/Tensão.

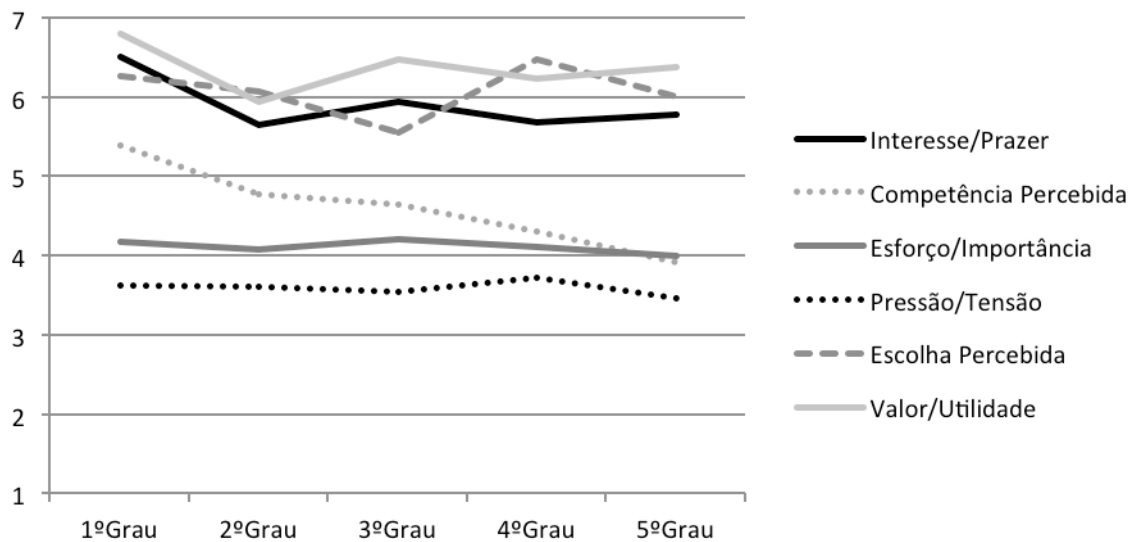


Gráfico 5 -Evolução das Sub-Escalas do IMI ao longo dos graus (Escala de 1 a 7)

O Gráfico acima apresentado refere-se à evolução dos valores médios das sub-escalas analisadas pelo IMI ao longo dos graus em que os alunos estão inscritos. No geral, do 1º ao 5º grau existe uma descida dos valores médios nas sub-escalas estudadas. Relativamente à Competência Percebida, existe uma descida significativa ao longo dos graus. Estes valores indicam que ao longo dos anos os alunos mudam a percepção em relação à sua competência para aprender um instrumento musical. Na sub-escala Interesse/Prazer e na Valor/Utilidade existe uma descida dos valores do 1º para o 2º grau, seguida de uma ligeira subida para o 3º grau que se mantém mais ou menos igual no 4º e no 5º graus. No caso da Escolha Percebida, a variação ao longo dos graus é maior, os valores descem do 1º ao 3º grau, sobem do 3º para o 4º grau e voltam a descer no 5º grau. Não existem variações significativas relativas às sub-escalas Pressão/Tensão e Esforço/Importância.

Após a análise dos resultados apresentados anteriormente podemos constatar que o nível de motivação intrínseca dos alunos do Ensino Básico Articulado, medido pela sub-escala Interesse/Prazer é elevado. Estes alunos valorizam e consideram bastante útil a aprendizagem musical. Os dados também indicam que foi por escolha própria que decidiram

estudar música e que esta é uma actividade que não lhes causa grande pressão e tensão. Relativamente à análise das médias ao longo dos graus, é de notar que existe uma descida em todas as sub-escalas do 1º para 5º grau. Tanto a sub-escala, que mede efectivamente a motivação intrínseca, Interesse/Prazer, como a Valor/Utilidade, apresentam uma descida das médias do 1º para o 2º grau, que se mantém mais ou menos estável ao longo dos restantes graus. Outro valor que é importante referir é a descida acentuada ao longo dos graus da sub-escala Competência Percebida. Ao longo dos anos os alunos vão alterando a percepção que têm da sua competência na aprendizagem musical.

5- Conclusão

Este estudo tem como objectivo analisar o nível e a qualidade motivacional dos alunos do Ensino Básico Articulado do Conservatório Regional de Setúbal. Para tal utilizaram-se dois instrumentos de medida multidimensional, o SRQ-A e o IMI.

No que diz respeito aos estilos de auto-determinação (SRQ-A) destes jovens os dados apresentados revelaram que não existem diferenças significativas entre as sub-escalas analisadas, e ao longo dos graus. Isto indica que apesar de os alunos apresentarem níveis elevados de motivação, estes são externos e internos, e que podem regular-se de formas diferentes. O nível mais elevado de regulação da maior parte dos alunos é a regulação identificada, apesar da diferença em relação aos outros estilos não ser significativa. Pode-se concluir que a maior parte destes alunos se sente competente ao tocar um instrumento e sente prazer na aprendizagem musical.

Após a análise dos resultados obtidos no IMI pode-se concluir também que, em geral, a motivação destes alunos é alta no que respeita à aprendizagem de um instrumento musical. Este estudo mostra que a decisão de estudar um instrumento musical é dos próprios alunos e que a maior parte deles sente prazer em realizar esta actividade. Ao longo dos graus não existem diferenças significativas, embora no 1º grau o nível de motivação intrínseca seja ligeiramente maior do que nos outros graus, mas a diferença não justifica uma análise mais profunda. A percepção da competência altera-se do 1º para o 5º grau, os valores descem. Isto pode dever-se ao facto de, ao longo dos anos, a exigência na aprendizagem de um instrumento musical ser cada vez maior e perante as dificuldades os alunos se percepcionarem como menos competentes. Para se obter dados mais concretos e fiáveis acerca da evolução da motivação dos alunos ao longo dos graus deveria realizar-se um novo estudo, que acompanhasse o mesmo grupo de alunos ao longo dos 5 graus.

Estes resultados vêm questionar a percepção inicial dos professores do CRS sobre a motivação dos alunos. Considera-se que estas ideias dos professores se poderão basear em conhecimento do senso comum, uma vez que não existia nenhum estudo prévio em que se analisasse a falta de motivação dos estudantes. Os comportamentos menos correctos dos alunos, identificados pelos professores como uma das razões para a falta de motivação, não

indicam obrigatoriamente que o nível de motivação seja menos elevado.

Este estudo diz apenas respeito a uma população muito pequena, por isso, apresenta algumas limitações. Só se pode afirmar que os alunos do Ensino Básico Articulado do Conservatório Regional de Setúbal apresentam níveis elevados de motivação. Não se pode, portanto, generalizar estes dados a outras escolas. Outra limitação é o facto do estudo não poder analisar a evolução ao longo dos graus com fiabilidade, para tal, dever-se-ia realizar outro estudo em que se analisasse o mesmo grupo de alunos ao longo dos 5 graus. Também é de referir que se deveria alargar o estudo ao 1º ciclo e ao Secundário, pois só assim se poderia verificar se existem diferenças entre as várias etapas escolares.

Conclui-se que esta investigação dificilmente indica um novo caminho a seguir na prática docente, apenas faz com que se limem umas pequenas arestas num sistema de ensino que se tem que readaptar à nova realidade de alunos.

Apesar das limitações apresentadas, o estudo é bastante pertinente. Manter alunos constantemente motivados é uma tarefa muito difícil para o professor. Compreender o nível e tipo de motivação dos alunos e a forma como esta é regulada é fundamental para a gestão e manutenção da motivação no processo de ensino/aprendizagem.

Reflexão Final

Durante a realização do Mestrado em Ensino da Música, na Escola Superior de Música de Lisboa foi-se alterando a forma como se estava a ensinar, passou-se a focar mais a atenção no pormenor e nos detalhes da prática pedagógica. Chegou-se à conclusão que muitas das estratégias utilizadas estavam correctas e bem sucedidas, mas que ao longo do tempo de ensino a prática pedagógica vem sofrendo grandes alterações.

Em Portugal a investigação por parte dos professores de música é ainda muito recente. Só com o aparecimento dos Mestrados em Ensino é que se começou a prestar mais atenção ao ensino da Música e a realizar investigação. A verdade é que a grande maioria dos docentes da área de música, principalmente os professores de instrumento, adoptava práticas de ensino sem compreender razões e procedimentos. Ensinavam, em geral, de acordo com os modelos de aprendizagem conhecidos. Considerando que se esse modelo resultou com eles, também resultará com os seus alunos.

O ensino da música tem vindo a sofrer bastantes alterações, sendo que, a principal se prende com o facto de hoje em dia existir a possibilidade de alunos terem acesso ao ensino da música de forma gratuita (Ensino Articulado), o que fez com que aumentasse exponencialmente o número de alunos e de Escolas de Música. Por exemplo, há cerca de quinze anos, maioritariamente só estudavam música alunos com possibilidades financeiras, pela onerosidade do ensino, sendo o número de alunos bastante inferior ao actual. Este aumento de frequência fez com que as escolas se tivessem que readaptar ao novo contexto em que grande parte dos alunos tem dificuldades em adquirir o seu instrumento, o meio familiar não é propício ao estudo do instrumento, e estes não têm acesso a espectáculos e concertos que seriam muito enriquecedores para a sua educação musical. Com todos estes entraves e dificuldades que surgiram, os professores tiveram ou têm que se readaptar. Não se pode ensinar com os métodos de ensino de há quinze anos atrás, deve-se pelo menos adaptar a forma de ensino a cada aluno. Nem todos os alunos devem ser motivados da mesma forma, nem todos os alunos devem ser ensinados da mesma forma. A especificidade do ensino de um instrumento musical em que existe um aluno por aula e por professor, permite que essa adaptação seja mais fácil. Não é o aluno que se deve adaptar ao professor, mas sim o professor que se deve adaptar ao aluno, não perdendo a perspectiva de que aluno

e professor constituem uma equipa. Se o aluno não estuda e se encontra desmotivado, provavelmente a responsabilidade é da estratégia de ensino adoptada pelo professor. Não é fácil e imediata esta adaptação, os anos de experiência de carreira como docente ajudam, mas só o recurso ao estudo e à investigação, é que vai facilitar e alargar o conhecimento do professor para pôr em prática novas estratégias de ensino que melhorem a aprendizagem de cada aluno. Um professor deve ser um professor/investigador.

Com os recursos tecnológicos que se têm desde a década de 1980, o ensino da música deveria ser reformulado para se adaptar melhor à nova era do século XXI. Por exemplo, poder-se-ia recorrer mais ao uso de tecnologias multimédia para o ensino à distância ou para um melhor acompanhamento do estudo do aluno em casa. Para cativar mais os alunos que estão diariamente em contacto com as tecnologias de informação, poder-se-ia perceber melhor o que é que os motiva, por exemplo, a jogar durante muitas horas com recursos às novas tecnologias, e tentar aplicar esses recursos ao ensino da música de uma forma mais criativa.

Existe, por consequência, uma necessidade de formação contínua dos professores no âmbito do estudo das teorias da pedagogia, da psicologia da aprendizagem e da didáctica do instrumento bem como das tecnologias da informação. Esta formação, quando articulada com as vivências e experiências dos mesmos transformam os professores também em investigadores. Desta forma, estes professores, agora também investigadores, passarão a questionar as teorias e práticas pedagógicas no sentido do aperfeiçoamento constante do ensino da música e da criação de alunos autónomos e instrumentistas de grande qualidade, bem preparados quer ao nível técnico quer ao nível dos valores humanos.

Bibliografia

Alcará, A. (2007). *Orientações Motivacionais de alunos do curso de Biblioteconomia de uma universidade pública do norte do Paraná*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina.

Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Cardoso, F.(2007). *Papel da Motivação na Aprendizagem de um Instrumento*. Lisboa: IPL.

Cernev, F. (2011). *A Motivação de professores de música sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação*. Porto-Alegre: Instituto das Artes de Porto-Alegre, Universidade do Rio Grande do Sul.

Condessa, J. (2011). *A Motivação dos alunos para terminar os seus estudos de Música*. Porto-Alegre: Instituto das Artes de Porto-Alegre, Universidade do Rio Grande do Sul.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. *Selfdetermination Theory*. Consultado a 26-05-2014 em: site: www.selfdeterminationtheory.org

Eccheli, S. (2008). A motivação como prevenção da indisciplina. *Educar em Revista*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 32, 199-213.

Eccles, J. S. (1983). Children's Motivation to Study Music. *Ann Arbor Symposion III on the Application of Psychology to Music Teaching and Learning: Motivation and Creativity*. Ann Arbor: Music Educators National Conference, 31-39.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editores.

Gonçalves, Joana Soares (2010). *Motivar Interagindo: Ferramentas para Crianças na Iniciação ao Violino*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Grolnick, W., Kurowski, C. & Gurland, S. (1999). *Family Processes and the development of children's self-regulation*. *Educational Psychologist*, 34, (1), 3 –14.

Legutki, Allen R. (2010). *Self-determined music participation: the role of psychological needs satisfaction, intrinsic motivation, and self-regulation in the high school band experience*. Illinois: University of Illinois at Urbana-Champaign

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

Paulino, M. (2009). *Auto-Regulação em Contexto Escolar: A Perspectiva da Teoria da Auto-Determinação*. Porto: Universidade do Porto.

Pereira, M.J. (2011), *Motivação dos alunos no Ensino Especializado da Música*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Reeve, John Marshall, Nix, Glen e Hamm Diane (2003). Testing Models of the Experience of Self-Determination in Intrinsic Motivation and the Conundrum of Choice. *Journal of Education Psychology*, 95, (2), 375-392.

Ribeiro, J. (1999). *Investigação e avaliação em psicologia e saúde*. Lisboa: Climepsi Editores.

Ryan, R. M. e Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Strauss, A., & Corbin, J. (1999). *Basics of Qualitative Research*. London: Sage Publications.

Sousa, Rui Ferreira de (2003) *Factores de Abandono Escolar no Ensino vocacional da Música*. Porto: Universidade do Porto.

Anexos

Anexo A - Repertório Aulas de Conjunto (Paganinus e Violetas)



Ano Lectivo 2013/2014

Reportório Aulas de Conjunto:

10h-10h20 – O Balancé - Classe de Iniciação

10h30 -Canções Populares (Estrelinha, Balão do João, Tia Rosa, Patinhos, Cai Neve, Canção de Maio)

Allegro - Suzuki

Moto Perpetuo - Suzuki

Over the Rainbow - H. Arlen

Minueto I - J. S. Bach

Edelweiss - R. Rodgers

Bourrée - Haendel

Os Dois Granadeiros - Schumann

Música no Coração - R. Rodgers

Prelúdio - Shostakovich

Concerto Grosso -Corelli

Gavotte - Lully

Orange Blossom Special

Plink, Plank, Plunk - L. Anderson

Dança dos Elfos – E. Jenkinson

Concerto em Lá m, 1º and. - Vivaldi

Tambourin – A. E. Grétry

Os Putos – Paulo de Carvalho/Ary dos Santos

Canon - Pachelbel

Ária da Suite Orquestral nº3 - J. S. Bach

Allegro – Fiocco

Por una Cabeza – Carlos Gardel

Czardas - Monti

Fiddle Faddle - L. Anderson



As Violetas

*Conservatório Regional de
Setúbal*

Ano Lectivo 2013/2014

Reportório Aulas de Conjunto:

Canções Populares (*Balancé, Estrelinha, Balão do João, Tia Rosa, Patinhos, Cai Neve, Canção de Maio*)

Allegro – Suzuki
Moto Perpetuo - Suzuki
Over the Rainbow - H. Arlem
Minueto I – J. S. Bach
Edelweiss – R. Rodgers
Minueto II – J. S. Bach
Bourrée - Haendel
Coro dos Caçadores- Weber
Os Dois Granadeiros- Schumann
Gavotte – F. J. Gossec
Valsa – Brahms
Cisne – Saint-Saens
La Vie en Rose – Edith Piaff
2º And – Concerto em Sol M – Telemann

Anexo B - Questionário

Questionário Alunos Ensino Básico Articulado – CRS

Indicações Gerais:

Estou a realizar um estudo na área da aprendizagem musical e para isso preciso que me respondas a este questionário. As tuas respostas vão ajudar o meu estudo e assim contribuir para um melhor ensino da música.

Este questionário é anónimo.

Não existem respostas certas ou erradas, apenas quero saber a tua opinião.

Obrigada.

Idade:

Grau:

1 2 3 4 5

Menino ou Menina:

Menino

Menina

Instrumento:

Classe de Conjunto:

Coro

Classe de conjunto instrumental

Para cada afirmação, por favor indica até que ponto é que para ti é verdadeira sendo que:

1 -Totalmente Falso

4 -Totalmente verdadeiro

	1	2	3	4
A. Porque é que eu estudo o meu instrumento em casa?				
1 . Porque eu quero que o professor ache que eu sou um bom aluno .				
2 . Porque vou ter problemas se não o fizer.				
3. Porque é divertido.				
4 . Porque me vou me sentir mal comigo mesmo se não o fizer.				
5. Porque eu quero evoluir.				
6. Porque é o que eu deveria fazer.				
7. Porque eu gosto de estudar em casa.				
8. Porque é importante para mim estudar em casa.				
B. Porque é que eu me esforço na aula de instrumento?				
9. Porque assim o professor não se vai zangar comigo..				
10. Porque eu quero que o professor ache que eu sou um bom aluno.				
11. Porque eu quero aprender coisas novas.				
12. Porque eu vou ter vergonha de mim mesmo se não estiver preparado.				
13. Porque é divertido.				
14. Porque essa é a regra.				
15. Porque eu gosto das aulas de instrumento.				

16. Porque é importante para mim estudar.							
C. Porque eu tento responder a perguntas difíceis na aula de Formação Musical?							
17. Porque eu quero que os outros alunos pensem que eu sou inteligente.							
18 . Porque eu sinto vergonha de mim mesmo quando não tento.							
19 . Porque eu gosto de responder a perguntas difíceis.							
20. Porque isso é o que eu deveria fazer.							
21. Para saber se estou certo ou errado.							
22. Porque é divertido responder a perguntas difíceis.							
23 . Porque é importante para mim tentar responder a perguntas difíceis em sala de aula.							
24. Porque eu quero que o professor diga coisas boas sobre mim.							
D. Porque é que eu tento ter um bom desempenho no Conservatório?							
25. Porque é o que eu deveria fazer.							
26 . Porque assim os meus professores vão pensar que eu sou bom aluno.							
27. Porque eu gosto de fazer bem o meu trabalho no Conservatório.							
28. Porque eu vou ter problemas se não o fizer bem.							
29. Porque me vou sentir mal se não o fizer.							
30. Porque é importante para mim tentar desempenhar bem as minhas tarefas.							
31. Porque me vou sentir muito orgulhoso se as fizer bem.							
32. Porque vou receber uma recompensa se as fizer bem.							

Para cada afirmação, por favor indica até que ponto é que para ti é verdadeira sendo que:

1 -Totalmente Falso

7 -Totalmente verdadeiro

	1	2	3	4	5	6	7
1. Eu gosto muito de estudar música.							
2. Tocar um instrumento é muito divertido							
3. Eu julgava que aprender música era aborrecido							
4. Estudar música não cativou nada a minha atenção							
5. Aprender música é muito interessante							
6. Acho que sou bastante bom a tocar o meu instrumento							
7. Acho que toco bastante bem o meu instrumento, em comparação com os outros colegas.							
8. Estou satisfeito com o meu desempenho no Conservatório							
9. Não consigo desempenhar muito bem as minhas tarefas no Conservatório							
10. Esforço-me muito para ter um bom desempenho no Conservatório.							
11. É importante para mim desempenhar bem as minhas tarefas no Conservatório.							
12. Não me esforço muito para ter um bom desempenho no Conservatório							
13. Não investi muita energia no meu desempenho no Conservatório.							
14. Não me sinto nada nervoso nas aulas do Conservatório.							
15. Sinto-me muito tenso nas aulas do Conservatório.							
16. Estou muito relaxado nas aulas do Conservatório.							
17. Fico muito ansioso nas aulas do Conservatório.							
18. Sinto muita pressão para realizar bem as minhas tarefas no Conservatório.							
19. Fui eu que escolhi ir estudar música							
20. Senti que não foi por escolha minha ir para o Conservatório.							
21. Senti-me pressionado a ir estudar música.							
22. Estudar música tem valor para mim.							
23. Estudar música pode ser benéfico para mim.							
24. Acho que estudar música é importante.							

FIM

Obrigada!

Anexo C - Resultados

SRQ-A - Academic Self-Regulation Questionnaire

	Médias
A. Porque é que eu estudo o meu instrumento em casa?	
1 . Porque eu quero que o professor ache que eu sou um bom aluno .	2,78
2 . Porque vou ter problemas se não o fizer.	2,65
3. Porque é divertido.	2,70
4 . Porque me vou me sentir mal comigo mesmo se não o fizer.	3,04
5. Porque eu quero evoluir.	3,66
6. Porque é o que eu deveria fazer.	3,22
7. Porque eu gosto de estudar em casa.	2,37
8. Porque é importante para mim estudar em casa.	2,77
B. Porque é que eu me esforço na aula de instrumento?	
9. Porque assim o professor não se vai zangar comigo..	2,59
10. Porque eu quero que o professor ache que eu sou um bom aluno.	3,07
11. Porque eu quero aprender coisas novas.	3,53
12. Porque eu vou ter vergonha de mim mesmo se não estiver preparado.	2,92
13. Porque é divertido.	2,66
14. Porque essa é a regra.	2,54
15. Porque eu gosto das aulas de instrumento.	3,35
16. Porque é importante para mim estudar.	3,13
C. Porque eu tento responder a perguntas difíceis na aula de Formação Musical?	
17. Porque eu quero que os outros alunos pensem que eu sou inteligente.	2,19
18 . Porque eu sinto vergonha de mim mesmo quando não tento.	2,39
19 . Porque eu gosto de responder a perguntas difíceis.	2,63
20. Porque isso é o que eu deveria fazer.	2,80
21. Para saber se estou certo ou errado.	3,29
22. Porque é divertido responder a perguntas difíceis.	2,45
23 . Porque é importante para mim tentar responder a perguntas difíceis em sala de aula.	3,08
24. Porque eu quero que o professor diga coisas boas sobre mim.	2,91
D. Porque é que eu tento ter um bom desempenho no Conservatório?	
25. Porque é o que eu deveria fazer.	2,92
26 . Porque assim os meus professores vão pensar que eu sou bom aluno.	2,83
27. Porque eu gosto de fazer bem o meu trabalho no Conservatório.	3,52
28. Porque eu vou ter problemas se não o fizer bem.	2,40
29. Porque me vou sentir mal se não o fizer.	2,95
30. Porque é importante para mim tentar desempenhar bem as minhas tarefas.	3,46
31. Porque me vou sentir muito orgulhoso se as fizer bem.	3,70
32. Porque vou receber uma recompensa se as fizer bem.	1,98

IMI - Intrinsic Motivation Inventory

	Médias
1. Eu gosto muito de estudar música.	5,78
2. Tocar um instrumento é muito divertido	5,81
3. Eu julgava que aprender música era aborrecido	5,61
4. Estudar música não cativou nada a minha atenção	6,12
5. Aprender música é muito interessante	5,88
6. Acho que sou bastante bom a tocar o meu instrumento	4,44
7. Acho que toco bastante bem o meu instrumento, em comparação com os outros colegas.	3,58
8. Estou satisfeito com o meu desempenho no Conservatório	5,01
9. Não consigo desempenhar muito bem as minhas tarefas no Conservatório	5,07
10. Esforço-me muito para ter um bom desempenho no Conservatório.	5,36
11. É importante para mim desempenhar bem as minhas tarefas no Conservatório.	5,87
12. Não me esforço muito para ter um bom desempenho no Conservatório	2,43
13. Não investi muita energia no meu desempenho no Conservatório.	2,77
14. Não me sinto nada nervoso nas aulas do Conservatório.	3,37
15. Sinto-me muito tenso nas aulas do Conservatório.	2,63
16. Estou muito relaxado nas aulas do Conservatório.	4,40
17. Fico muito ansioso nas aulas do Conservatório.	3,49
18. Sinto muita pressão para realizar bem as minhas tarefas no Conservatório.	3,45
19. Fui eu que escolhi ir estudar música	5,94
20. Senti que não foi por escolha minha ir para o Conservatório.	6,06
21. Senti-me pressionado a ir estudar música.	5,91
22. Estudar música tem valor para mim.	6,11
23. Estudar música pode ser benéfico para mim.	6,40
24. Acho que estudar música é importante.	6,41