

Relatório de Estágio

Motivação e Estado de Fluxo em Aulas de Coro

Mara Lisa Pereira Monteiro

Mestrado em Ensino de Música

Agosto 2025

Orientador: Professor Paulo Vassalo Lourenço

Agradecimentos

A concretização deste relatório contou com a amizade e o apoio de muitas pessoas, cujo contributo foi fundamental para todo o processo de investigação e redação.

Às direções pedagógicas das escolas Ourearte e Gualdim Pais pela disponibilidade e colaboração prestada, que possibilitaram a realização dos questionários aos seus alunos.

A todos os alunos que voluntariamente preencheram o questionário.

À minha colega e amiga Ana Rita Pedrinho, com quem partilhei experiências pedagógicas de grande valor e que me apoiou muito nesta jornada.

Aos meus pais e amigos, que foram essenciais para o meu equilíbrio e motivação ao longo de todo o processo de realização desta dissertação.

Ao professor Paulo Vassalo Lourenço pelo encorajamento, amizade e acompanhamento durante todo o ano letivo. Muito obrigada!

Resumo I (Prática Pedagógica)

O estágio, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino da Música na área de Direção Coral, decorreu na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, envolvendo o trabalho com duas turmas de Coro Geral, dos níveis Básico e Secundário. As aulas decorreram semanalmente, com uma organização em dois programas, permitindo explorar repertórios distintos e trabalhar diferentes competências musicais, nas quais me foram atribuídos 6 tempos letivos para realizar a Prática Pedagógica.

A realização deste estágio constituiu uma etapa marcante no meu percurso enquanto docente. A observação das aulas lecionadas, devido ao *feedback* do professor de Didática do Ensino Especializado, proporcionou uma reflexão aprofundada sobre aspetos a aperfeiçoar na minha prática pedagógica. A prática pedagógica foi caracterizada por um bom ritmo de aula, domínio técnico no acompanhamento ao teclado, equilíbrio entre momentos de maior concentração e atividades mais descontraídas, e uma relação positiva com os alunos. Foi-me aconselhado ter mais confiança a dar *feedback* necessário e fazer uma preparação mais detalhada no plano de aula, pois ao antecipar as dificuldades e organizar o ensaio de forma mais rigorosa, seria possível tornar o exercício mais preciso e evitar momentos que possam comprometer a concentração dos alunos.

Ao longo do estágio, o foco principal esteve na preparação de repertório para os devidos concertos, integrando objetivos técnicos, expressivos e de trabalho em grupo, o que contribuiu para a consolidação de competências musicais e para a motivação dos alunos. Consciente de que nem todas as melhorias poderão ser implementadas de imediato e que algumas exigirão tempo para amadurecer, encaro esta reflexão como um ponto de partida para a planificação dos próximos anos e como um guia para a minha prática docente futura.

Resumo II (Investigação)

A investigação desenvolvida centrou-se na análise dos fatores que influenciam a motivação e o estado de fluxo dos alunos em aulas de coro, tomando como amostra duas escolas. Através de questionários, foi possível identificar elementos determinantes para a motivação, como o reconhecimento por parte de professores e colegas, o nível de dificuldade adequado das obras, o envolvimento do grupo e a conexão pessoal com o repertório. Assim, pretendeu-se perceber com que objetivos pedagógico/didáticos que mais tinham impacto para os alunos conseguirem experienciar o estado de fluxo e estarem motivados.

Vários pedagogos têm destacado a importância da prática coral na educação musical, reconhecendo-a como um meio de formação moral, cívica e intelectual dos alunos. No entanto, trabalhar com um coro de jovens, especialmente durante a adolescência, pode apresentar desafios significativos. Uma das principais dificuldades prende-se com o facto de os alunos atravessarem diferentes fases de mudança vocal em momentos distintos. Neste contexto, o papel do docente é fulcral, exigindo conhecimento aprofundado sobre os estágios de desenvolvimento vocal e a capacidade de orientar cada aluno de forma adequada.

Com base neste enquadramento e apoiando-se em teorias contemporâneas relevantes, a presente investigação teve como principal objetivo identificar fatores determinantes para a motivação dos alunos através da utilização de técnicas que permitam um estado de fluxo permanente na aprendizagem .

Palavras-chave: Coro, Motivação, Estado de fluxo, Repertório, *Feedback*.

Abstract I (Teaching)

The internship, executed as part of the Master's in Music Education in Choral Conducting, took place at the National Conservatory School of Music, involving work with two Choirs, at the Basic and Secondary levels. The classes were held weekly, with organization in two programs, allowing the exploration of distinct repertoires and the development of different musical skills, in which I was assigned 6 classes to carry out Pedagogical Practice.

Completing this internship was a significant milestone in my career as a teacher. Observing the classes, and due to the feedback from the specialized teaching methodology professor, provided a thorough reflection on aspects to be improved in class. The teaching process was characterized by a good flow in the classroom, technical proficiency in keyboard accompaniment, a balance between moments of greater concentration and more relaxed activities, and a positive relationship with the students. I was advised to have more confidence when offering feedback and to prepare more thoroughly the lesson plan, because by anticipating difficulties and organizing the rehearsal more rigorously, it would be possible to make the exercise more precise and avoid moments that could compromise the students' concentration.

Throughout the internship, the focus was on preparing repertoire for the appropriate concerts, integrating technical, expressive, and group work objectives, which contributed to the consolidation of musical skills and the motivation of the students. Aware that not all improvements can be implemented immediately and that some will require time to mature, I view this reflection as a starting point on the planning for the coming years and as a guide for my future teaching practice.

Abstract II (Research)

This research was focused on the analysis of the factors that influence the motivation and flow of students in choir classes, using two schools as a sample. Through questionnaires, it was possible to identify key elements for motivation, such as recognition from teachers and peers, the appropriate level of difficulty of the work, group involvement, and personal connection to the repertoire. The goal was to understand which pedagogical/didactic objectives had the most impact on students being able to experience the flow and be motivated.

Several pedagogues have emphasized the importance of choral practice in music education, recognizing it as a means of moral and intellectual development for students. However, working with a youth choir, especially during adolescence, can present significant challenges. One of the main difficulties is that students go through different stages of voice change at different times. In this context, the teacher's role is crucial, requiring in-depth knowledge of the stages of vocal development each individual and the ability to guide each student appropriately.

Based on this framework and drawing on relevant contemporary theories, the main objective of this research was to identify the factors that determine student motivation in choir classes.

Keywords: Choir, Motivation, Flow state, Repertoire, Feedback.

Índice

SECÇÃO I – PRÁTICA PEDAGÓGICA	13
1. Caracterização da Escola.....	13
1.1. Contextualização.....	13
1.2. População escolar	13
2. Caracterização das Turmas A e B	14
3. Práticas Educativas Desenvolvidas	16
3.1. Objetivos de aprendizagem	16
3.2. Estratégias Didáticas	16
3.3. Repertório Trabalhado	17
3.4. Estratégias, Repertório e Materiais Usados nas Aulas	18
4. Análise Crítica da Atividade Docente	18
SECÇÃO II – INVESTIGAÇÃO	23
5. Descrição do projeto de investigação.....	23
5.1. Introdução.....	23
6. Revisão de literatura	23
6.1. Introdução	23
6.2. Enquadramento teórico.....	24
6.3. Motivação Extrínseca vs. Intrínseca	25
6.4.1. Expectativa-valor	28
6.4.2. Teoria da Atribuição.....	30
6.4.3. Autoeficácia	31

6.4.4.	Teorias do autoconceito da inteligência	33
6.4.5.	Teoria da Autodeterminação	34
6.4.6.	Estado de fluxo	34
6.5.	Fatores cognitivos na experiência do estado de fluxo de acordo com as teorias da motivação	37
6.6.	A importância do repertório como fator de motivação	38
7.	Metodologia	39
7.1.	Objetivos de Investigação	40
7.2.	Justificação de metodologia	40
7.3.	Inquérito por Questionário.....	41
7.4.	As Escolas.....	42
8.	Análise de Resultados e Discussão	42
	Secção 1: Motivação nas aulas de Coro.....	43
	Questão 1- "Classifica o aproveitamento global na aula de coro numa escala de 1 a 5" ..	43
	Questão 2- "O que te motiva a participar nas aulas de coro? (Assinala todas as opções aplicáveis)"	44
	Questão 3- "Com que frequência sentes motivação para praticar ou cantar fora das aulas?"	46
	Questão 4- "Até quanto o reconhecimento dos outros (colegas/professores/família/ etc.) influencia a tua motivação?"	47
	Questão 5- "Como te sentes em relação à tua preparação para as <i>performances</i> ?"	48
	Secção 2: Experiência de Fluxo nas aulas de Coro	49
	Questão 6- "Qual é o grau de dificuldade que sentes nas obras que ensaias durante as aulas de coro?"	50

Questão 7- “Achas que um maior nível de dificuldade nas obras aumentaria a tua motivação?”	51
Questão 8- “O repertório ajuda-me a crescer como cantor(a) e intérprete.”	52
Questão 9- “Sabendo que uma das categorias do estado de “fluxo” é “perder” a consciência do tempo e ter a sensação de autorrealização (através da absorção pelo processo criativo), costumavas senti-lo ao cantar no coro?”	54
Questão 10- “Caso já tenha sentido o estado de “fluxo”, como descreverias a experiência? (Assinala todas as opções aplicáveis)”	55
Questão 11- “Para ti, quais fatores contribuem mais para o “fluxo”? (Assinala todas as opções aplicáveis)”	57
Questão 12- “Como te sentes após perceber que já experienciaste, ou não, o estado de “fluxo”?”	60
Questão 13- “O que te distrai mais para não conseguires experienciar o “fluxo”? (Assinala todas as opções aplicáveis)”	61
Secção 3: Reflexão Geral.....	63
Questão 14- “O que é mais importante para ti numa aula de coro?”.....	63
Questão 15- “Aprender uma nova partitura é o maior desafio numa aula de coro.”	64
Questão 16- “Melhorei significativamente a minha musicalidade desde que comecei a cantar em coro.”	65
Questão 17- “É importante que os alunos façam parte da escolha do repertório.”	66
9. Conclusão.....	69
10. Bibliografia.....	71
Anexos.....	75

Índice de Tabelas e Quadros

Tabela 1.....	15
Tabela 2.....	17
Quadro 1.....	43
Quadro 2.....	44
Quadro 3.....	45
Quadro 4.....	46
Quadro 5.....	47
Quadro 6.....	48
Quadro 7.....	50
Quadro 8.....	51
Quadro 9.....	52
Quadro 10.....	54
Quadro 11.....	55
Quadro 12.....	56
Quadro 13.....	57
Quadro 14.....	59
Quadro 15.....	60
Quadro 16.....	61
Quadro 17.....	62
Quadro 18.....	63
Quadro 19.....	64
Quadro 20.....	65
Quadro 21.....	66

SECÇÃO I – PRÁTICA PEDAGÓGICA

1. Caracterização da Escola

1.1. Contextualização

O Estágio realizado no âmbito do Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa (ESML), área de especialização em Direção Coral, decorreu na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (EAMCN). A EAMCN é uma escola de ensino especializado da Música, criada pelo Decreto-lei n.º 310/83 de 1 de julho. Assim, a partir de 1971 o ensino do Conservatório Nacional foi colocado em regime de experiência pedagógica; ao abrigo deste regime reorganizaram-se os planos de estudos e os programas e tentou-se, por um lado, a integração do ensino artístico com o ensino geral do mesmo nível e, por outro, a integração na mesma instituição do ensino de várias artes.

A missão da EAMCN é proporcionar aos alunos uma formação abrangente e sólida em diversas áreas, incluindo as vertentes humanística, científica, histórica, ética, ecológica, estética, artística e musical, capacitando-os para seguirem uma carreira profissional como músicos. Para cumprir essa missão, a EAMCN orienta-se por princípios e valores que fundamentam toda a sua ação educativa. Desde a sua origem, a instituição mantém um compromisso com a democratização e igualdade no acesso ao ensino especializado de Música.

A EAMCN é uma escola de música que oferece uma formação completa aos seus alunos. A escola é frequentada por alunos de diversas idades, desde os mais jovens até aos mais velhos. A EAMCN também tem um grande número de professores e funcionários, que trabalham para proporcionar aos alunos a melhor formação possível. A escola é um importante centro de música e cultura em Lisboa.

1.2. População escolar

A população escolar da Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (EAMCN) é de cerca de 981 alunos. Essa população inclui alunos na sede da escola e nos polos pedagógicos de Amadora, Loures e Seixal, onde são oferecidos cursos de iniciação. Na sede da escola, ensinam-se três regimes de cursos - ensino integrado, articulado e

supletivo - além das iniciações (dos 6 aos 9 anos), ensino secundário de música ou canto e três cursos profissionais de instrumentista de cordas e teclas, sopros e percussão e jazz (instrumento e voz). Em particular, o polo do Seixal conta com 83 alunos, com idades entre os 6 e os 14 anos.

2. Caracterização das Turmas A e B

Para a realização do presente Estágio foram escolhidas duas turmas do Coro Geral de dois níveis de ensino: Básico e Secundário. Cada turma é formada por alunos entre o 3o e o 8o Grau, enquanto e ao longo do ano tenha sofrido algumas alterações no que toca ao número de alunos por turma.

Ambas as turmas (A e B) dispõem de três blocos semanais de 45 minutos de Coro. Desses blocos, um está inserido o programa “25 de Abril”, enquanto os dois restantes programa de 90min- pertencem ao programa “Pessoa e Paredes”, como apresenta na Tabela 1. Essa organização permite atender aos objetivos e requisitos específicos de cada programa, garantindo uma formação complementar e diversificada para os alunos.

<i>Programa</i>	<i>Título da Obra</i>	<i>Compositor / Autor</i>	<i>Arranjador / Adaptação</i>
5 de abril	Os índios da Meia Praia	José Afonso	Tiago Marques
5 de abril	Canto moço	José Afonso	Tiago Marques
5 de abril	Venham mais cinco	José Afonso	Tiago Marques
5 de abril	Maiio, maduro maio	José Afonso	Tiago Marques
5 de abril	Adeus, ó Serra da Lapa	José Afonso	Alfredo Teixeira
5 de abril	Cantigas do maio	José Afonso	Eurico Carrapatoso
Pessoa e Paredes	Liberdade	Ronaldo Miranda	
Pessoa e Paredes	Gato que brincas na rua	Eurico Carrapatoso	
Pessoa e Paredes	O Infante	Nathanael Júnior	
Pessoa e Paredes	No comboio descende	José Afonso	
Pessoa e Paredes	Verdes anos	Carlos Paredes	

<i>Pessoa e Paredes</i>	Canção de Alcipe	Carlos Paredes	
-------------------------	------------------	----------------	--

TABELA 1

Tanto a turma A como a turma B, correspondiam, para efeitos de Estágio, aos níveis de Básico e Secundário. Todas as turmas seguem o procedimento habitual do Conservatório: ensaiam o repertório definido durante as aulas e, antes dos concertos organizados pela escola, realizam ensaios adicionais para integrar as partes da *performance* coletiva.

2.1. Caracterização da turma A

A turma A tem aulas às quartas-feiras, das 15h15 às 17h30, com um intervalo de 5 minutos às 16h. Este intervalo serve para a transição entre programas e para permitir a entrada e saída de alunos consoante a sua inscrição no programa de 45 ou 90 minutos.

É composta por 11 alunos, com idades entre 12 e 16 anos. A continuidade do grupo desde o ano anterior contribuiu para uma dinâmica equilibrada e produtiva. Apesar de, no geral, serem alunos introvertidos no canto, demonstram forte capacidade de concentração e respondem positivamente às orientações do professor. Os alunos mais velhos (sobretudo dos naipes de sopranos e baixos) apresentam maior confiança, mesmo que o canto não seja o seu instrumento principal. No entanto, alguns têm dificuldade em manter níveis elevados de concentração ao longo da aula.

2.2. Caracterização da turma B

A Turma B tem aulas às quintas-feiras, no mesmo horário e organização da Turma A. É composta por 7 alunos, também com idades entre 12 e 16 anos.

Ao longo do ano, o número de alunos sofreu alterações, mas estabilizou a partir de abril. Trata-se de um grupo com competências sólidas na leitura e expressão musical, que demonstra boa capacidade de concentração e resposta positiva às indicações do professor. Tal como na turma A, os alunos mais velhos (sopranos e baixos) apresentam maior confiança no canto, mesmo não sendo esta a sua especialidade principal.

3. Práticas Educativas Desenvolvidas

3.1. Objetivos de aprendizagem

As práticas desenvolvidas durante o estágio tiveram como principal foco:

- Consolidar competências técnicas vocais, como afinação, projeção e articulação;
- Promover o trabalho colaborativo entre os naipes, incentivando escuta ativa e interdependência musical;
- Valorizar a expressividade musical, com foco na interpretação textual, fraseado e dinâmicas;
- Desenvolver autonomia interpretativa, criando momentos de ensaio participativo e correção entre pares.

No geral, as aulas de coro têm como objetivos centrais promover o desenvolvimento vocal e musical dos alunos, incentivar a cooperação e o trabalho em equipa, e fortalecer competências essenciais para o desenvolvimento de cada aluno, tais como: competências auditivas, coordenação motora e de afinação. Para além disso, os alunos também desenvolvem a capacidade de interpretar diferentes estilos musicais, o respeito pela diversidade cultural representada no repertório e de fazer música em conjunto.

Nos dois últimos períodos escolares, as aulas tiveram como foco principal a preparação de dois concertos, concentrando-se na consolidação técnica e interpretativa do repertório selecionado. Este trabalho resultou em performances que evidenciam o progresso técnico dos alunos e a sua dedicação ao longo do processo.

3.2. Estratégias Didáticas

As estratégias aplicadas nas Práticas Pedagógicas incluíram:

- Revisão segmentada das peças com o texto, reforçando a dicção e expressividade;

- Ensaio com alternância de naipes por pares vocais, promovendo a escuta cruzada entre sopranos, baixos, tenores e contraltos;
- Entoação coletiva de secções completas, com foco na homogeneidade tímbrica;
- Intervenções pontuais para correções técnicas, incentivando o *feedback* construtivo;
- Realce do fraseado, interpretação textual e dinâmicas.

A abordagem foi flexível às necessidades dos alunos, ajustando o foco técnico ou interpretativo conforme as dificuldades e progressos observados.

3.3. Repertório Trabalhado

Durante a aula de 45min, o principal objetivo era trabalhar a obra “Hino do Conservatório Nacional”, com rigor de afinação, texto, rítmico e de pulsação e sem partitura. Na aula de 90min, foram ensaiadas cinco peças corais de diferentes estilos e complexidades, com o principal objetivo de preparar os alunos o melhor possível para a avaliação que seria na semana seguinte.

Na Tabela 1, está indicado as obras corais ensaiadas e as principais estratégias de ensaio:

Obra Coral	Estratégia de Ensaio
Hino do Conservatório Nacional	Revisão por memória; entoação sem partitura; correção por paragens
Verdes Anos	Revisão textual; ensaio por naipes; entoação conjunta
No Comboio Descendente	Ênfase nas partes melódicas e revisão de acordo com a necessidade dos alunos
Liberdade	Entoação integral com pausas para correção
Canção de Alcipe	Foco no fraseado, texto e dinâmicas; entoação sem partitura e conexão com o maestro
O Infante	Entoação integral com destaque interpretativo

TABELA 2

3.4. Estratégias, Repertório e Materiais Usados nas Aulas

Durante este estágio, procurou-se variar as estratégias usadas nas aulas, de uma forma eficaz para criar uma boa dinâmica e manter os alunos motivados.

Além das vozes dos alunos, o piano foi o instrumento mais usado em todas as aulas para dar suporte harmónico. Os alunos tinham as partituras em formato impresso e digital (PDF).

As estratégias e o *feedback* foram adaptados de acordo com o decorrer da aula, com vista a potenciar a clareza das indicações interpretativas e a autonomia dos alunos na preparação técnica.

4. Análise Crítica da Atividade Docente

Ao longo deste ano de estágio, tive oportunidade de refletir sobre vários aspetos da minha prática docente, não apenas através das aulas que lecionei, mas também graças ao *feedback* do professor da disciplina de Didática do Ensino Especializado. As aulas foram realizadas em dois níveis de ensino foram especialmente importantes, pois ajudaram-me a identificar certos automatismos e hábitos que influenciavam de forma menos positiva a minha prestação.

Durante o meu percurso de estágio, tive a oportunidade de lecionar quatro aulas em diferentes momentos e contextos, permitindo-me aplicar e desenvolver competências pedagógicas em situações reais. Estas aulas foram distribuídas da seguinte forma:

- **Aula 1** – com a duração de 45 minutos (correspondente a um tempo letivo);
- **Aula 2** – com a duração de 90 minutos (correspondente a dois tempos letivos);
- **Aula 3** – com 45 minutos;
- **Aula 4** – com 90 minutos.

Cada uma destas sessões foi cuidadosamente planeada e adaptada às necessidades dos alunos e aos objetivos específicos da disciplina de coro.

Aula 1

Nesta primeira aula, o foco inicial começou no aquecimento, pois a maioria dos alunos iria ter 3 tempos de aula de coro seguidos.

A peça ensaiada foi o *Hino do Conservatório*, com especial atenção à afinação, articulação e pulsação. A estrutura da aula permitiu uma abordagem progressiva, com o estudo das vozes de cada naipe, fornecendo ajudas e sugestões de acordo aquilo que os alunos precisavam. A alternância entre vozes e a entoação conjunta revelaram-se eficazes para promover a escuta ativa e a integração do grupo.

Esta experiência reforçou a importância de diversificar estratégias e de manter uma comunicação clara e objetiva com os alunos.

Aula 2

Com mais tempo disponível, esta aula permitiu aprofundar o trabalho em várias peças corais, como *O Infante* e *Verdes Anos*. Não houve momento de aquecimento vocal, por já ter sido realizado anteriormente.

No início da aula, os alunos demonstraram-se um pouco inseguros em relação à primeira obra ensaiada, o que fez com que tivesse de recorrer a estratégias de revisão da obra, como a revisão das vozes por naipe individualmente de depois em alternância dos napes em conjunto, de forma a recuperar a confiança e reforçar a memória musical. A alternância entre vozes e o trabalho de conjunto contribuíram para uma maior consciência da partitura. Esta aula evidenciou a importância de adaptar o plano às necessidades reais dos alunos.

Aula 3

Nesta aula, foi explorada uma maior diversidade nos exercícios de aquecimento vocal, de forma a contribuir para uma melhor preparação técnica e concentração. A obra

foi novamente o *Hino do Conservatório*, com o objetivo de consolidar a peça para a prova de avaliação. A entoação sem partitura foi um desafio bem superado.

Nesta aula, observou-se uma evolução gradual do grupo de acordo com o *feedback* que era oferecido. Esta aula reforçou a importância de promover a autoconfiança dos alunos e de valorizar o progresso coletivo.

Aula 4

A última aula foi dedicada à revisão intensiva de várias peças do repertório, como *Liberdade*, *Canção de Alcipe*, *No Comboio Descendente* e *Gato que brinca na rua*. A ausência de aquecimento vocal foi novamente justificada pela sequência das aulas, e os alunos demonstraram grande envolvimento e maturidade musical. A alternância entre naipes, as correções específicas e o trabalho de fraseado e dinâmica revelaram-se essenciais para preparar a prova final.

Esta aula foi um verdadeiro exercício de síntese, onde pude aplicar tudo o que fui aprendendo ao longo do estágio: escuta ativa, adaptação, gestão de grupo e sensibilidade interpretativa.

Aspetos Positivos

Foram salientados vários pontos positivos no decorrer das aulas. O bom ritmo de aula foi um deles, demonstrando capacidade de gestão do tempo e de organização das tarefas pedagógicas de forma fluida, sem quebras de concentração nem momentos “mortos”. Este equilíbrio contribuiu para manter os alunos envolvidos ao longo das sessões.

Outro aspeto foi o domínio do piano na parte do acompanhamento no aquecimento, pois facilitou a execução do exercício. Foi também destacado o equilíbrio entre momentos que exigiam maior concentração e outros de menor, o que contribuiu para um ambiente de aula saudável, dinâmico e adaptado às necessidades dos alunos.

Por fim, foi reconhecida a existência de uma boa relação com os alunos, refletida no ambiente positivo e colaborativo criado ao longo das aulas. Foi fundamental perceber

a importância deste fator para o processo das aulas, pois facilitou a comunicação, a confiança e a abertura ao erro como parte do processo de aprendizagem.

Aspetos a Melhorar

Apesar dos elementos positivos, esta experiência também evidenciou pontos que necessitam de melhoria. Um dos mais relevantes foi a falta de confiança quando dava *feedback* durante as atividades. Embora os alunos estivessem envolvidos, nem sempre receberam orientações claras sobre o que estavam a fazer corretamente ou sobre o que poderia ser melhorado. A ausência dessa confiança comprometeu, em alguns momentos, a eficácia do processo de aprendizagem, uma vez que os alunos precisam de reconhecer os seus acertos e perceber os seus erros para evoluírem com autonomia e motivação.

Outro aspeto crítico foi a pouca presença da minha voz nas primeiras aulas, o que fez com quem os alunos se sentissem pouco apoiados. Esta perceção levou-me a compreender que o professor deve intervir vocalmente, sobretudo, nas atividades de preparação, de forma a oferecer um melhor exemplo vocal para que os alunos consigam perceber o tipo de colocação que é pedido.

Foi também recomendado que fosse feita uma preparação mais detalhada no plano de aula. Ao antecipar as dificuldades e distribuir o ensaio mais rigoroso, estaria a tornar o exercício mais preciso e, assim, evitar que haja momentos que comprometam a concentração dos alunos.

Síntese Crítica

Esta análise permitiu-me reconhecer que, apesar de ter alcançado um bom controlo geral da aula — em termos de ritmo, organização, apoio instrumental e ambiente relacional —, a dimensão do acompanhamento pedagógico em tempo real (feedback, escuta e preparação consciente) precisa de ser reforçada. No fundo, compreendi que ensinar não é apenas propor atividades, mas sobretudo guiar o processo, escutar o que acontece, e adaptar as intervenções à resposta dos alunos.

Este estágio foi, assim, uma oportunidade valiosa para me confrontar com a prática e crescer com ela. Os aspetos a melhorar não são vistos como falhas, mas como pontos de aprendizagem que delineiam o caminho para uma prática docente mais eficaz, sensível e consciente.

SECÇÃO II – INVESTIGAÇÃO

5. Descrição do projeto de investigação

5.1. Introdução

Este projeto visa investigar os fatores que influenciam a motivação dos alunos em aulas de coro e desenvolver estratégias pedagógicas para aumentar essa motivação, e, deste modo, possibilitar a experiência de fluxo, resultando em performances mais eficazes e satisfatórias. Este tema foi escolhido em resultado da minha observação de vários maestros e professores de Coro e do modo como o ensaio é estruturado. Reparei que, em alguns casos, os ensaios tornam-se pouco produtivos e cansativos, devido aos métodos utilizados. Posto isto, decidi explorar este tema devido à influência do Prof. Paulo Lourenço, que nas suas aulas enfatiza a importância de uma boa técnica de ensaio.

Como os alunos passam por diferentes fases de mudança vocal em momentos distintos, o docente desempenha um papel essencial na gestão desse quadro diversificado. Para orientar eficazmente os estudantes, é fundamental que tenha um conhecimento profundo dos vários estágios do desenvolvimento vocal, proporcionando repertório e exercícios técnicos variados que favoreçam o crescimento de todos, enquanto mantém a motivação.

Além disso, a escolha do repertório assume um papel crucial na motivação dos alunos, sendo um elemento-chave para fortalecer o envolvimento na prática coral. Paralelamente, a disciplina musical pode funcionar como um importante fator de inclusão social e integração, promovendo um ambiente de aprendizagem mais acessível e enriquecedor para todos.

6. Revisão de literatura

6.1. Introdução

Para desenvolver este capítulo, foi essencial realizar uma análise aprofundada da bibliografia disponível sobre o tema da investigação.

Esta investigação tem como objetivo explorar a relação entre motivação, estado de fluxo e o processo de aprendizagem nas aulas de Coro. O interesse por estes dois

temas também foi despertado por disciplinas como Psicopedagogia e Didática do Ensino da Música. No que toca à minha experiência enquanto aluna, muitas vezes via a motivação como um fator com pouca relevância para as aulas de Coro, pois achava que tinha de partir apenas do que o aluno gostava ou não gostava do repertório apresentado, e do professor à sua frente. No entanto, com o tempo aprendi que esse tema estava sempre presente no meu dia-a-dia e que contribuía de forma significativa para o meu desenvolvimento enquanto professora e aluna. De facto, ainda hoje considero que nem sempre se dá a devida importância a este elemento na aprendizagem, sendo frequentemente subestimado ou mal compreendido.

A variedade e a quantidade da literatura encontrada tornaram indispensável a delimitação da pesquisa, com o objetivo de focar nos aspetos mais relevantes para uma compreensão mais clara do estudo. Estes aspetos englobam os diferentes tipos de motivação existentes na educação, as suas teorias e os principais conceitos.

A motivação sempre foi um tema que me captou interesse na aprendizagem e no campo da educação musical, e também é considerada um fator essencial para o desenvolvimento e a progressão dos alunos nestes contextos. Desde que estudo este tema, sinto que é essencial refletir sobre os comportamentos que levam professores, alunos e pais a perceberem que as pessoas variam os níveis de motivação e o porquê.

6.2. Enquadramento teórico

No campo da Psicologia e da Filosofia, a motivação está subordinada a fatores que estimulam alguns indivíduos a executar ou a persistir em determinadas tarefas até atingirem os seus objetivos e metas pessoais, sentindo orgulho e satisfação ao alcançá-los.

A motivação desempenha um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, influenciando diretamente o sucesso escolar. Como apontam Lourenço e Paiva (2010), o rendimento académico não pode ser explicado apenas por fatores como inteligência, contexto familiar e condição socioeconómica. Um aluno motivado demonstra predisposição para aprender e adquirir novos conhecimentos, envolvendo-se ativamente nas atividades educativas. No contexto educacional, a motivação dos

alunos consiste num importante desafio que os professores devem enfrentar, “(...) pois tem implicações diretas na qualidade do envolvimento do aluno com o processo de ensino e aprendizagem”.

Os professores de música podem implementar diversas estratégias para melhorar a motivação e a aprendizagem dos alunos, como é destacado no artigo de Cogdill (2014):

- Promover uma mentalidade de crescimento – Incentivar os alunos a acreditar que as suas capacidades musicais podem ser desenvolvidas através de esforço e prática, contrariando a ideia de que o talento é algo fixo.
- Oferecer avaliações significativas e autênticas – Proporcionar avaliações que permitam aos alunos perceber o seu progresso e identificar áreas de melhoria, fomentando maior envolvimento com a disciplina.
- Criar um ambiente de aprendizagem seguro e estimulante – Desenvolver uma atmosfera que incentive a criatividade e a tomada de riscos, onde os alunos se sintam à vontade para se expressar musicalmente sem receio de julgamentos.
- Incentivar a autonomia e a participação ativa – Dar aos alunos a oportunidade de contribuir para as suas experiências de aprendizagem, seja na escolha do repertório, seja na definição de tópicos a explorar.
- Promover oportunidades de colaboração – Incentivar o trabalho em grupo e a participação em projetos musicais coletivos, reforçando o sentido de comunidade e propósito partilhado, o que aumenta o envolvimento e a motivação.

A motivação também está ligada ao sucesso e ao desenvolvimento da proficiência linguística. A investigação de Marie Guilloteaux e Zoltán Dörnyei (2008) indica que os alunos motivados tendem a alcançar melhores resultados ao longo do tempo. Em suma, a motivação é essencial porque influencia o porquê, quanto tempo os alunos se envolvem na aprendizagem, tornando-a um fator fundamental para uma educação e desenvolvimento pessoal bem-sucedidos.

6.3. Motivação Extrínseca vs. Intrínseca

A motivação desempenha um papel fundamental no comportamento humano, pois inclui fatores que impulsionam as pessoas a realizarem atividades e a se envolverem

em diferentes contextos. Trata-se de um processo dinâmico, orientado pela escolha, direção e definição de objetivos, sendo essencial para compreender as razões por trás das ações individuais (Asmus, 2021).

A motivação é parte integrante do comportamento humano e influencia o processo de ensino e aprendizagem, dividindo-se em dois tipos motivacionais: a motivação intrínseca, que é condicionada e influenciada por fatores internos; e a motivação extrínseca, que se relaciona com fatores e causas externas ao aluno.

A motivação extrínseca refere-se ao envolvimento em atividades para alcançar um resultado ou recompensa, em vez do prazer da atividade em si. Quando o indivíduo é movido por motivação extrínseca, realiza a tarefa impulsionado por fatores externos, como o medo de punições, o desejo de reconhecimento ou a expectativa de recompensas. Pode também fazê-lo por considerar a tarefa necessária, mesmo que não lhe seja agradável. Nesse caso, a satisfação não vem da atividade em si, mas sim dos resultados externos que ela proporciona.

Embora a motivação extrínseca possa ser eficaz para incentivar determinados comportamentos, Ryan e Deci (2000) realçam que varia muito em termos do próprio indivíduo. Por exemplo, algumas formas de motivação extrínseca podem levar a uma sensação de alienação e aumentar a pressão, enquanto formas mais autónomas podem ajudar os indivíduos a interiorizar valores e a sentirem-se mais ligados às suas atividades. Fatores como a forma como as recompensas são apresentadas podem afetar a sua eficácia. Estes elementos manipuladores do comportamento do aluno estão frequentemente associados a impulsos fisiológicos e à aprendizagem estímulo-resposta (Csikszentmihalyi & Nakamura, 1989, citado por Asmus, 2021).

A motivação intrínseca refere-se ao envolvimento em atividades para satisfação, interesse ou prazer. Os alunos são motivados pelo prazer e pela realização que obtêm da atividade em si. Os comportamentos são realizados de forma voluntária e refletem os verdadeiros interesses de uma pessoa. Por exemplo, uma criança que lê um livro simplesmente pelo prazer de o ler, está intrinsecamente motivada (Deci et al., 1991). Portanto, esta motivação tem uma base cognitiva, e diversos investigadores têm

evidenciado que a motivação intrínseca exerce impactos mais favoráveis na realização em comparação com a motivação extrínseca.

Os alunos que são intrinsecamente motivados são vistos como tendo vantagens sobre aqueles que não o são (Asmus, 2021). “Quando os alunos sentem que as tarefas de aprendizagem não são fáceis nem muito difíceis, e que estão ao seu alcance, tendem a achá-las agradáveis e em consequência tendem a desenvolver uma motivação intrínseca” (Cardoso, 2007).

A motivação intrínseca e extrínseca são influenciadas por diversos fatores, destacado por Parncutt e McPherson (2002) e por Hallam, 2002).

- **Influência parental:** Os pais desempenham um papel essencial na formação da motivação intrínseca e extrínseca. Quando os pais incentivam a autonomia e valorizam os esforços e conquistas, promovem a motivação intrínseca. Por outro lado, recompensas externas, como elogios excessivos ou incentivos materiais, podem reforçar a motivação extrínseca.
- **Influência dos pares no contexto escolar:** Os colegas têm um impacto significativo. A motivação intrínseca pode ser estimulada em ambientes onde há colaboração e apoio mútuo entre os alunos. A motivação extrínseca, por outro lado, pode surgir em situações competitivas, onde os estudantes procuram reconhecimento ou evitam julgamento negativo.
- **Crenças nas próprias capacidades (Auto-eficácia):** É o estudo da motivação relacionada com a crença que temos em nós próprios. Quando alguém acredita que pode ter sucesso através do esforço e do aprendizado, a motivação intrínseca tende a ser fortalecida. Por outro lado, a falta de confiança pode levar à procura de recompensas ou validações externas, alimentando assim a motivação extrínseca.

Os autores Ryan e Deci (2000), salientam que a motivação intrínseca está ligada a melhores resultados em termos de aprendizagem, criatividade e bem-estar psicológico geral e leva a um envolvimento e persistência de maior qualidade porque os indivíduos

se envolvem em atividades pelo prazer e interesse inerentes que estas proporcionam. No entanto, também reconhecem a importância da motivação extrínseca, particularmente em contextos educativos onde nem todas as atividades podem ser interessantes ou mais agradáveis.

Na educação musical é frequente a motivação intrínseca estar mais presente, pois os alunos encontram satisfação pessoal e alegria ao criar e executar música. Esta motivação pode levar a uma compreensão mais profunda da música e a uma apreciação duradoura da mesma (Schmidt, 2005). Para além disso, é crucial para obter o estado de fluxo, pois a atividade deve ser gratificante por si só, não só pelos benefícios externos (Csikszentmihalyi, 1990). A motivação intrínseca leva a um maior envolvimento e melhores resultados de aprendizagem, indicando que os professores devem nutrir os interesses dos alunos como um componente fundamental do ensino (Renwick & McPherson, 2002).

6.4. Teorias da Motivação

As diferentes teorias educacionais fornecem diversas estruturas para compreender as variações na motivação dos alunos. Estudos mostram que alunos motivados tendem a envolver-se mais profundamente nas atividades, demonstrando maior persistência e melhores resultados académicos. “Os investigadores (...) descobriram que até as crianças são capazes de distinguir entre o que gostam ou acham que é importante para elas e as perceções da sua própria competência pessoal num campo específico” (O’Neill & McPherson, 2002).

Aqui vão ficar descritas algumas das teorias da motivação. Estas teoria inserem-se numa perspetiva socio-cognitivista, ou seja, estas teorias consideram o pensamento e os processos mentais da pessoa. As variações na motivação dos alunos podem ser explicadas por uma combinação de fatores comportamentais, cognitivos e sociais, cada um destacado por diferentes teorias educacionais. O contexto da sala de aula, incluindo os tipos de atividades e a forma como a aulas estão estruturadas, pode afetar significativamente a motivação dos alunos (Maehr et al. 2012).

6.4.1. Expectativa-valor

As expectativas e os valores das pessoas estão relacionados de forma positiva, e ambos influenciam as escolhas, o desempenho e a persistência de cada um.

A teoria da expectativa-valor é uma estrutura psicológica que explica como os indivíduos avaliam as suas hipóteses de sucesso (expectativas) e a importância de alcançar o sucesso (valores) quando se envolvem numa tarefa específica (Hallam, 2006; Eccles & Wigfield, 2002). Esta teoria é particularmente relevante para compreender a motivação em contextos educativos. A teoria sugere que a motivação não é meramente o resultado da capacidade de uma pessoa ou de incentivos externos, mas surge de uma combinação do que os indivíduos acreditam que podem alcançar e do quanto valorizam essas conquistas. Este foco nas expectativas de sucesso e no valor percebido das tarefas ajuda a esclarecer as diferenças na motivação em vários contextos, incluindo o desempenho académico e os objetivos pessoais.

A componente de valor é composta por três elementos essenciais: importância, interesse e utilidade. No que diz respeito à importância, Hallam (2006) destaca que a necessidade de conquista e competência desempenha um papel fundamental na motivação, sustentada por dois fatores principais: o desejo de alcançar o sucesso e o receio de enfrentar o fracasso. Quanto ao interesse, este surge a partir de dois fatores essenciais: sociais e familiares. No contexto social, as competências musicais de um professor podem influenciar significativamente os comportamentos dos alunos em relação à música, ajudando a reforçar atitudes positivas tanto em relação à disciplina quanto aos docentes. Segundo a autora, "o incentivo relativamente não crítico nos estágios iniciais do envolvimento com a música, incentiva o desenvolvimento de uma identidade musical positiva" (Hallam, 2006). Além disso, o meio familiar exerce um impacto importante na motivação dos alunos, uma vez que momentos musicais positivos proporcionados pelos pais contribuem para um maior envolvimento com a prática musical. Por fim, a utilidade está relacionada com a percepção dos músicos sobre a importância da prática musical. À medida que os músicos compreendem os benefícios da execução e estudo da música, sentem-se mais motivados para melhorar as suas competências e investir no seu crescimento artístico.

A segunda componente desta teoria, a expectativa, refere-se àquilo que o indivíduo acredita serem as suas capacidades ou habilidades para executar uma determinada tarefa, englobando conceitos como auto-eficácia, controlo e probabilidade de êxito. Ao enfrentar um desafio, a pessoa cria expectativas sobre sua capacidade de realizá-lo (autoeficácia), o que pode ter repercussões tanto positivas quanto negativas. Pessoas que possuem elevados níveis de confiança podem, paradoxalmente, tornar-se mais vulneráveis ao erro. Isso ocorre porque a confiança na própria capacidade nem sempre sustenta a motivação diante de falhas, como destaca Hallam (2006): “a confiança na capacidade não facilita a motivação quando os indivíduos são confrontados com falhas”.

Esta teoria é considerada por O’Neill e McPherson (2002) como uma das vertentes mais importantes da investigação sobre a motivação, pois procura fornecer uma estrutura para entender porque é que as pessoas se envolvem ou demonstram interesse por uma atividade, e que acreditam que essa atividade poderá ter relevância no futuro. Um estudo realizado por McPherson concluiu que os alunos que pretendiam tocar um instrumento durante um longo período, geralmente demonstravam maior inclinação para apresentar razões intrínsecas, como "Sempre gostei de música desde que me lembro," em vez de razões extrínsecas, como "Eu queria aprender porque todos os meus amigos estavam a juntar-se à banda," para justificar seu desejo de tocar (O’Neill & McPherson, 2002).

Na educação musical, os alunos podem encontrar valor intrínseco em tocar um instrumento ou criar música simplesmente pela alegria que isso traz e na sua utilidade (Hallam, 2006). Por exemplo, um aluno pode ver a aprendizagem da música como benéfica para a sua futura carreira ou crescimento pessoal. Ao promover tanto a crença nas capacidades como a apreciação do valor da música, os educadores podem aumentar a motivação.

6.4.2. Teoria da Atribuição

A teoria da atribuição pretende estudar a relação das causas que uma pessoa atribuiria no sucesso e não sucesso.

Esta teoria sublinha a importância do processo de atribuição de causas aos sucessos e fracassos. O estudo das atribuições causais proposto por Weiner (1985) procura relacionar a que variáveis os alunos associam o seu comportamento e desempenho escolar. Assim, o autor sugere que as causas que atribuímos aos nossos sucessos ou fracassos afetam as emoções (como orgulho ou humilhação) e influenciam as expectativas e comportamentos futuros.

Existem três dimensões de atribuições causais do sucesso ou do insucesso: 1) causalidade – internas ou externas ao aluno; 2) estabilidade – estáveis ou instáveis (até que ponto a causa permanece a mesma ou muda); 3) controlabilidade – controláveis ou incontroláveis (até que ponto o indivíduo pode controlar a causa) (Weiner, 1985).

Eccles et al. (1998, cit. por O’Neill & McPherson, 2002, p. 37) mostraram que, numa fase inicial, as crianças tendem a considerar o esforço e as suas capacidades como elementos secundários na sua performance. No entanto, à medida que se desenvolvem pessoal e artisticamente, a sua perceção evolui, ganhando uma compreensão mais clara sobre o impacto desses fatores no seu desempenho.

Um estudo realizado de Susan Hallam (2002), forneceu uma síntese abrangente dos fatores que influenciam a motivação musical, estabelecendo um modelo teórico que integra diversas perspetivas psicológicas e educativas. Hallam (2002) argumenta que a motivação musical é um fenómeno complexo, moldado por fatores individuais e ambientais que interagem de formas dinâmicas. O apoio da família, dos colegas e dos professores desempenha um papel crucial na motivação dos alunos, promovendo um ambiente favorável ao aprendizado e ao desenvolvimento musical. Além disso, os valores sociais e culturais associados à música também impactam o grau de envolvimento dos indivíduos em atividades musicais (Hallam, 2002; O’Neill & McPherson, 2002).

6.4.3. Autoeficácia

Um outro aspeto a considerar no campo da motivação é a autoeficácia. Em 1977 Bandura introduziu o conceito “Autoeficácia” que define o tipo de avaliação que as pessoas fazem das suas capacidades para atingir determinados objetivos. Esta teoria

pretende estudar a forma como as nossas crenças se processavam no nosso desempenho, de que forma é que nós lidamos com isso.

A teoria da autoeficácia fornece uma estrutura importante para compreender como as crenças sobre as capacidades de cada um podem influenciar significativamente a motivação, o comportamento e o sucesso global em vários domínios da vida (Eccles & Wigfield, 2002). Ao reconhecer e melhorar a autoeficácia, os indivíduos podem assumir o controlo das suas ações e melhorar significativamente o seu potencial de realização e crescimento pessoal.

Alunos que tenham expectativas positivas e elevadas em relação à aprendizagem sentir-se-ão mais motivados para trabalhar e esforçar-se, independentemente de habitualmente terem bons ou maus resultados de aprendizagem (Bandura, 1977). Sendo assim, o professor deverá valorizar o esforço do aluno mais que o resultado para que ele se sinta confiante e se entregue aos desafios e dificuldades que vão surgindo.

A perceção da própria capacidade musical é outro fator determinante da motivação. Os alunos que se consideram musicalmente capazes tendem a demonstrar maior persistência e envolvimento nas práticas musicais (Hallam, 2002). Neste contexto, a “Teoria da Atribuição”, que examina como os indivíduos interpretam os seus sucessos e fracassos, torna-se relevante. Hallam (2002) destaca que os alunos que atribuem os próprios resultados ao esforço pessoal, em vez de talento inato, apresentam uma motivação mais sustentada para continuar seus estudos musicais.

Este conceito central da “Teoria Cognitiva Social” de Bandura também é discutido no estudo de McPherson e McCormick (2006). A crença dos alunos na própria capacidade de aprender e melhorar foi identificada como o fator mais relevante para o sucesso nos exames. Essa conclusão está em conciliação com pesquisas anteriores, que exploraram a influência da autoeficácia, das estratégias cognitivas e da regulação da prática no desempenho musical (McPherson & McCormick, 2006).

A aplicação dessas descobertas em ambientes práticos, como aulas de coro, pode trazer impactos positivos significativos. Ao criar um ambiente de aprendizagem que valoriza a perceção de competência, o apoio social e a regulação eficaz da prática, os

educadores podem fortalecer a motivação dos estudantes, favorecendo uma experiência musical mais enriquecedora e sustentável (Hallam et al., 2018). Estudantes com um alto nível de autoeficácia tendem a estabelecer metas de aprendizagem desafiadoras, a utilizar estratégias eficazes para aprender e a manter-se resistentes diante de dificuldades (Eccles & Wigfield, 2002).

No geral, os estudos analisados indicam que a motivação musical é influenciada por uma interação complexa de fatores psicológicos e sociais. A autoeficácia, o estabelecimento de metas, o *feedback* e o estado de fluxo são elementos essenciais que impactam o aprendizado e o desempenho musical. A compreensão dessas dinâmicas podem ser fundamentais para otimizar a prática musical e promover melhores desempenhos na prática musical, tanto instrumental, como vocal.

6.4.4. Teorias do autoconceito da inteligência

As teorias incremental e da entidade (Incremental Theory of Intelligence & Entity Theory of Intelligence) são conceitos propostos por Carol Dweck que explicam como as crenças sobre inteligência e habilidades afetam a motivação e o desempenho dos alunos (Cardoso, 2007).

A teoria incremental enfatiza que inteligência e competências são desenvolvidas por meio de esforço e prática, sendo vistas como flexíveis e em constante evolução. As crianças que acreditam nessa abordagem enfrentam desafios de forma positiva, valorizam o esforço no aprendizado e reconhecem que podem melhorar com dedicação. Além disso, encaram falhas como oportunidades de crescimento, buscando superar obstáculos com soluções e estratégias.

Em contraste, a teoria da entidade sustenta que inteligência e habilidades são fixas e inalteráveis, com o potencial considerado estável. Crianças que aderem a essa visão enxergam o esforço como um indicador de falta de habilidade e tendem a desmotivar-se diante de falhas, interpretando dificuldades como reflexo de incapacidade.

Segundo Cardoso (2007): “a adoção de uma ou outra (teoria Incremental ou da Entidade) produzem resultados diferentes ao nível da motivação, da forma como entendem o esforço investido na aprendizagem, e por consequência, produzem resultados diferentes também ao nível do desempenho na aprendizagem”.

6.4.5. Teoria da Autodeterminação

A Teoria da Autodeterminação (SDT), criada por Edward L. Deci e Richard M. Ryan (2000), é uma abordagem psicológica que analisa a motivação humana e o desenvolvimento da personalidade, como autonomia, competências e afinidade. Os autores realçam que a Teoria da Autodeterminação serve como uma estrutura vital para compreender como várias formas de motivação influenciam o comportamento, a aprendizagem e o crescimento pessoal.

A SDT requer a execução de três necessidades psicológicas básicas — autonomia, competência e relacionamento — pois é essencial para promover a motivação intrínseca e encorajar a interiorização da motivação extrínseca. Ambientes que apoiam estas necessidades aumentam a motivação e o bem-estar da pessoa.

Segundo os autores, a qualidade da motivação tem um impacto profundo no bem-estar psicológico. Quando as principais necessidades são respondidas, isso favorece o crescimento psicológico, melhora o desempenho e contribui para uma saúde mental mais sólida. Por outro lado, ambientes que impedem a satisfação dessas necessidades podem reduzir tanto a motivação quanto o bem-estar.

No contexto educativo, criar condições que favoreçam a autonomia e a competência dos alunos tem mostrado resultados positivos, impulsionando a motivação intrínseca e promovendo um maior envolvimento no processo de aprendizagem.

6.4.6. Estado de fluxo

A Teoria do Fluxo, desenvolvida por Mihaly Csikszentmihalyi (1991), investiga as condições que permitem a um indivíduo atingir um estado de plena satisfação, concentração e motivação durante a execução de uma tarefa. Segundo o autor, uma experiência ideal ocorre quando há um equilíbrio entre o grau de desafio e as

capacidades do indivíduo. Esse equilíbrio está associado à percepção de que as próprias competências são adequadas para enfrentar as exigências da situação (Csikszentmihalyi, 1991). Assim, o chamado estado de *flow* (fluxo) é entendido como uma experiência ideal, na qual o indivíduo se encontra totalmente envolvido, aplicando toda a sua atenção e energia à tarefa, sentindo-se profundamente imerso nas ações e metas que está a realizar.

Csikszentmihalyi (1990) explica o fluxo como um estado de consciência satisfatória que ocorre quando uma pessoa está totalmente imersa numa atividade. Para que o fluxo ocorra, a dificuldade da tarefa deve corresponder ao nível de habilidade do indivíduo. Quando o desafio está um pouco acima das capacidades atuais de uma pessoa, isso impulsiona-a a crescer e possibilita a experiência de fluxo.

As pessoas que são intrinsecamente motivadas pelo autocrescimento são especialmente capazes de sentir experiências de pico, transitórias para a autorealização.

Araújo (2008) identificou que alunos de música experienciam fluxo, perderem a noção do tempo e sentem mais prazer ao superar desafios. Também O'Neill (1999) reforça essa ideia ao demonstrar que alunos com alto desempenho musical relatam mais frequentemente experiências de fluxo durante a prática, o que contribui para maior dedicação e envolvimento na música. “Para se manter em fluxo, a complexidade da atividade deve aumentar através do desenvolvimento de novas competências e da aceitação de novos desafios” (O'Neill & McPherson, 2002).

As experiências de estado de fluxo são sempre positivas, raras e não voluntárias, com ligações emocionais e cognitivas, e geram frequentemente efeitos duradouros nas pessoas, influenciando as suas percepções de si mesmo e as relações com os outros (Whaley, et al., 2008).

Para que o fluxo ocorra, a dificuldade da tarefa deve ser compatível com o nível de competências do indivíduo (Csikszentmihalyi, 1990). Quando o desafio está um pouco acima das capacidades atuais de uma pessoa, isso impulsiona-a a crescer e possibilita a experiência de fluxo. Se a tarefa for demasiado fácil, o tédio instala-se e se for muito difícil, pode surgir ansiedade. O segredo para experienciar o fluxo está na capacidade de

imersão completamente na atividade, aceitar desafios e encontrar satisfação no próprio percurso, em vez de focar apenas nos resultados.

No contexto da educação musical, Custodero (2002) destaca que a experiência de fluxo envolve um estado de imersão total, onde os alunos perdem a consciência do tempo e se sentem completamente absorvidos pelo processo criativo. Para que isso ocorra, devem existir objetivos claros, *feedback* imediato e um senso de controle sobre a atividade (Cardoso, 2007; Csikszentmihalyi, 1990). Crianças e jovens são mais propensos a entrar nesse estado quando participam de atividades musicais autênticas e alinhadas com seus interesses pessoais.

“Os alunos atingem o ‘estado de fluxo’ quando conseguem um equilíbrio entre a sua capacidade que acreditam ter para resolver determinada tarefa e o grau de desafio que essa tarefa envolve.” (Cardoso, 2007). Assim, o estado de fluxo na educação musical consiste em criar ambientes onde os alunos possam procurar desafios que correspondam às suas capacidades, levando a experiências musicais significativas e agradáveis (Custodero, 2002).

De acordo com a literatura sobre esta teoria, pode-se afirmar que a experiência de fluxo muitas vezes proporciona *feedback* imediato sobre as ações do aluno, o que ajuda na identificação de áreas que precisam de melhoria e nos sucessos instantâneos (Cardoso, 2007). O *feedback* desempenha um papel fundamental na motivação dos alunos, especialmente no contexto da aprendizagem de um instrumento musical e em outros ambientes de ensino atividades (Cardoso, 2007). Momentos regulares de *feedback* ajudam a criar um ambiente de aprendizagem dinâmico. Quando os alunos sabem que vão receber algo em retorno sobre o seu progresso, sentem-se mais motivados a buscar melhorias e a se comprometer com as atividades (Cardoso, 2007).

Com base na análise do artigo do Professor Francisco Cardoso, chegou-se à conclusão de que o *feedback* é crucial na motivação dos alunos porque os ajuda a reconhecer seu progresso, a identificar áreas de melhoria, a cultivar uma mentalidade positiva em relação aos desafios e erros, e a se sentirem apoiados e valorizados no seu processo de aprendizagem.

O *feedback* proporciona aos alunos a oportunidade de refletirem sobre a própria *performance*, favorecendo a autoavaliação e desenvolvendo maior consciência das suas capacidades e limitações (por exemplo, limitações vocais), o que ajuda a um aluno a ser autônomo. Além disso, ao receberem orientações, os alunos são incentivados a explorar novas formas de abordar exercícios, estimulando a criatividade e a experimentação musical (Campinho, 2021).

Também os autores McPherson et al. (2022) exploram o impacto do *feedback* na aprendizagem musical, baseando-se na estrutura de John Hattie. O *feedback* eficaz pode ser dividido em três tipos: "*feed back*" (reflexão sobre o desempenho passado), "*feed up*" (comparar o desempenho atual com objetivos desejados) e "*feed forward*" (orientação para melhorias futuras). Um *feedback* bem estruturado promove confiança e motivação nos alunos, melhorando o ambiente das aulas e da aprendizagem. Quando os alunos sentem que os seus professores se preocupam com o seu desenvolvimento e partilham *feedback* construtivo de forma solidária, há uma melhoria significativa no ambiente geral das aulas.

Para os professores, é importante fornecer *feedback* significativo a um aluno, no entanto desafiante. A adaptação de *feedback* a partir da perspectiva individual da criança pode ajudar a manter ou aumentar a motivação intrínseca (McPherson et al., 2022; Danner & Lonky, 1981).

Conclui-se assim que a motivação é vista como um fator psicológico essencial para a persistência na aprendizagem musical (Araújo, 2008), que ao integrar práticas de *feedback* eficazes, os professores podem significativamente aumentar a motivação dos alunos nas aulas e que a motivação intrínseca é essencial para a experiência de fluxo (Csikszentmihalyi, 1990; Danner e Lonky, 1981; Araújo, 2008; O'Neill & McPherson, 2002; Cardoso, 2007).

6.5. Fatores cognitivos na experiência do estado de fluxo de acordo com as teorias da motivação

As teorias da motivação apresentadas destacam a importância de os alunos enfrentarem desafios de forma positiva, de sentirem que o esforço foi valorizado e

reconhecerem que podem melhorar com dedicação. Quando um aluno sente que uma atividade é significativa e que possui competências para enfrentá-la, aumenta a probabilidade de entrar em estado de fluxo. No contexto educativo, especialmente na aprendizagem musical, o equilíbrio entre motivação intrínseca, desafios ajustados e *feedback* imediato pode favorecer experiências de fluxo, contribuindo para um envolvimento mais profundo e um progresso sustentável.

Com base no artigo de Danner e Lonky, assim como em abordagens teóricas mais amplas, destacam-se vários fatores cognitivos que influenciam a experiência de fluxo:

- Equilíbrio entre competência e desafio – O fluxo surge quando a dificuldade de uma atividade está alinhada com o nível de competência do aluno. Quando o desafio está ajustado de forma ideal, os alunos envolvem-se mais, o que promove o estado de fluxo (Csikszentmihalyi, 1990).
- Consciência metacognitiva – A percepção das próprias competências e a compreensão das exigências da tarefa têm muita influência na motivação. Crianças que interpretam uma atividade como desafiante, mas controlável, têm maior probabilidade de experimentar maior satisfação e um maior sentido de controle sobre o seu progresso.

6.6. A importância do repertório como fator de motivação

A escolha do repertório musical é influenciada por vários fatores e desempenha um papel fundamental na motivação dos alunos. Através das obras selecionadas, os professores não apenas transmitem o conteúdo curricular, mas também revelam a sua visão sobre aquilo que consideram essencial para o crescimento musical dos seus alunos.

A escolha do repertório está diretamente relacionada com a motivação intrínseca, já que não se trabalha para obter uma recompensa material, mas sim pela própria sensação de bem-estar e satisfação no ato da performance (O'Neil, 2002; Cogdill, 2014).

Alguns pedagogos consideram que a seleção do repertório é uma das decisões mais significativas no trabalho de um professor/maestro. Outros, no entanto, destacam

que oferecer aos alunos a possibilidade de escolherem o seu próprio repertório pode potenciar ainda mais a motivação, incentivando a prática regular e promovendo sentimentos de autorrealização e autodeterminação. Esta abordagem valoriza a autonomia e permite que os alunos se sintam mais envolvidos no seu próprio processo de aprendizagem.

A escolha do repertório, tanto em conjunto com os alunos nas aulas de coro, como individualmente, pode influenciar na motivação dos alunos. Quando lhes é dada oportunidades de escolha, neste caso, sobre as peças, a probabilidade de se sentirem mais conectados ao processo e de experienciarem o estado de fluxo nas aulas, aumenta (Jaros, 2008).

Também a pesquisa de Katy Haltvick (2020), reforça a importância do repertório na motivação dos alunos no ensino coral. Os resultados da sua pesquisa indicaram que alunos do ensino secundário apresentavam motivações distintas em comparação com alunos mais novos. Enquanto os mais jovens eram motivados principalmente por música popular, os mais velhos demonstravam maior envolvimento com repertórios mais tradicionais, como música clássica e jazz. Além disso, a possibilidade dos alunos influenciarem a escolha do repertório mostrou-se um fator relevante para as suas aulas. O facto de os alunos serem questionados sobre a escolha do repertório, pode levar a um maior investimento na música que está a ser aprendida.

“Escolher obras mais simples pelo seu potencial de leitura pode aumentar a confiança dos alunos nas suas capacidades e permitir que os professores se concentrem em questões musicais que, por vezes, são menos evidentes em seleções mais difíceis” (Demorest, 2001).

7. Metodologia

Para a realização desta investigação foi utilizada uma metodologia de natureza quantitativa como principal instrumento de recolha de dados. Embora quantitativo, o questionário apresenta questões semiestruturadas, combinando questões fechadas com espaços destinados a respostas abertas, onde tentei aplicar alguns métodos com uma epistemologia construtiva, pois um dos objetivos era procurar diferentes

interpretações dos alunos do coro sobre o impacto da motivação e o estado fluxo nas aulas de coro.

Esta abordagem permite não só a obtenção de dados mensuráveis e comparáveis, como também a recolha de contributos qualitativos que enriquecem a análise, permitindo aos participantes acrescentar informações adicionais que não se enquadram nas opções definidas (Gray, 2004).

7.1. Objetivos de Investigação

Para tornar todo o processo de investigação mais objetivo e claro, foram formulados os seguintes objetivos de investigação: a) identificar técnicas de ensaio que promovam a motivação intrínseca e extrínseca dos alunos; b) compreender os fatores que afetam a motivação pode ajudar a criar um ambiente de aprendizagem mais eficaz e envolvente; c) explorar a aplicação da Teoria do *Flow* de Mihaly Csikszentmihalyi no contexto de ensaios corais.

7.2. Justificação de metodologia

7.2.1. Utilização de Questionários como Técnica de Recolha de Dados

Segundo David E. Gray no livro *Doing Research in the Real World* (2004), os questionários são uma ferramenta útil para recolher dados de forma sistemática, especialmente em estudos de grande escala.

A utilização de questionários como instrumento de recolha de dados em investigação académica apresenta várias limitações que devem ser cuidadosamente ponderadas. Segundo Gray (2004), embora os questionários permitam recolher informações de forma sistemática junto de grandes amostras, tendem a gerar respostas mais superficiais e pouco sensíveis à complexidade do comportamento humano.

Também no artigo de González-Zamar, Jiménez & Ayala (2021), exemplifica que, enquanto questionários são ferramentas eficientes para coletar dados estruturados e realizar análises quantitativas, também apresentam desafios relacionados à profundidade das respostas, validação do instrumento e generalização dos resultados.

Trata-se de um questionário elaborado especificamente para o estudo, com o objetivo de medir de forma quantificada aspetos relacionados ao espaço de ensino e sua influência na experiência universitária.

Posto isto, a maioria das perguntas é de resposta fechada e seguem um modelo definido (a partir da escala de Likert), o tratamento dos dados foi rápido e prático. As questões focaram-se em perceber os valores dos alunos (como a importância que dão à disciplina de coro), as suas preferências (por exemplo, sobre o repertório), atitudes (como o nível de motivação na aula) e também as suas crenças e gostos (como o prazer que sentem em cantar).

A escolha do questionário como instrumento de recolha de dados nesta metodologia foi realizada de forma cuidadosa, tendo em conta as suas vantagens na obtenção de dados comparáveis (Gray, 2004), bem como a sua viabilidade em contextos educativos (González-Zamar, Jiménez & Ayala, 2021). Apesar das limitações inerentes a este método, procurou-se minimizar possíveis ambiguidades através da utilização de escalas observadas na literatura, tendo o questionário sido aplicado a um grupo de 66 alunos de vários coros em conservatórios.

7.3. Inquérito por Questionário

O objetivo dos inquéritos por questionário consistiu em perceber a motivação dos alunos nas aulas de Coro, das turmas que participaram.

Para uma melhor organização da informação e clareza na análise, o questionário foi dividido em três secções distintas.

A primeira secção centrou-se na motivação dos alunos para frequentar as aulas de coro. Iniciou-se com uma questão de avaliação global da experiência, numa escala de 1 a 5, e prosseguiu com perguntas que exploram fatores internos e externos de motivação: o gosto pelo coro, o sentimento de pertença ao grupo, o reconhecimento por parte de outros, entre outros. Esta secção procurou ainda perceber com que frequência os alunos se sentem motivados para praticar/cantar fora do contexto de aula, o impacto

que tem o reconhecimento de outros para a sua motivação e como se sentem relativamente à sua preparação para as *performances*.

Na segunda secção, procurou-se compreender se os alunos experienciam o estado de fluxo durante as aulas de coro. Foram incluídas questões sobre o grau de dificuldade das obras, a perceção de crescimento enquanto cantor(a), e o nível de desafio que estimula a motivação. Procurou-se explorar se os alunos experienciavam ou não a sensação de “fluxo”, através de indicadores como o nível de concentração, o sentimento de sintonia com os colegas e a perceção de que o tempo passava sem se dar por isso. Procurou-se também perceber quais fatores contribuem ou dificultam esse estado (ex.: feedback do professor, confiança, preparação ou distrações externas). Esta secção foi essencial para cruzar dados entre motivação e vivência estética/musical nas aulas.

Por fim, a terceira secção procurou recolher opiniões mais amplas sobre a experiência coral no geral. Os alunos foram convidados a refletir sobre o que consideram mais importante numa aula de coro – seja a aprendizagem de novas músicas, o desenvolvimento da técnica vocal, o sentimento de pertença ao grupo ou o reconhecimento por parte do professor. Incluiu-se também uma questão sobre a importância de os alunos participarem na escolha do repertório, promovendo a escuta das suas opiniões sobre práticas pedagógicas mais participativas.

7.4. As Escolas

Os questionários utilizados neste estudo foram aplicados em duas instituições de ensino da região centro de Portugal. A primeira é a Ourearte, situada no concelho de Ourém e a segunda é Sociedade Filarmónica Gualdim Pais, localizada em Tomar.

8. Análise de Resultados e Discussão

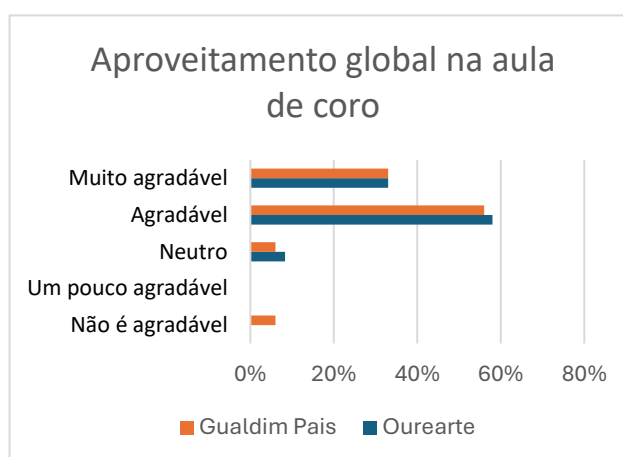
A amostra compreende um total de 66 alunos do 2º e 3º ciclo que frequentaram a disciplina de coro de dois conservatórios: Centro de Formação Artística da Sociedade

Filarmónica Gualdim Pais e Ourearte (Escola de Música e Artes de Ourém) no ano letivo 2024/2025.

Os dados apresentados na análise que se segue foram tratados de forma a garantir maior clareza e facilidade de interpretação. As percentagens indicadas nos resultados encontram-se arredondadas à unidade, permitindo uma visualização mais direta das tendências observadas, sem comprometer a consistência estatística das conclusões.

Secção 1: Motivação nas aulas de Coro

Questão 1- "Classifica o aproveitamento global na aula de coro numa escala de 1 a 5"



QUADRO 1

Os dados recolhidos revelam uma perceção positiva das aulas de coro. A maior parte dos alunos avaliou as aulas com as classificações da escala de Likert: 4 (Agradável) e 5 (Muito agradável).

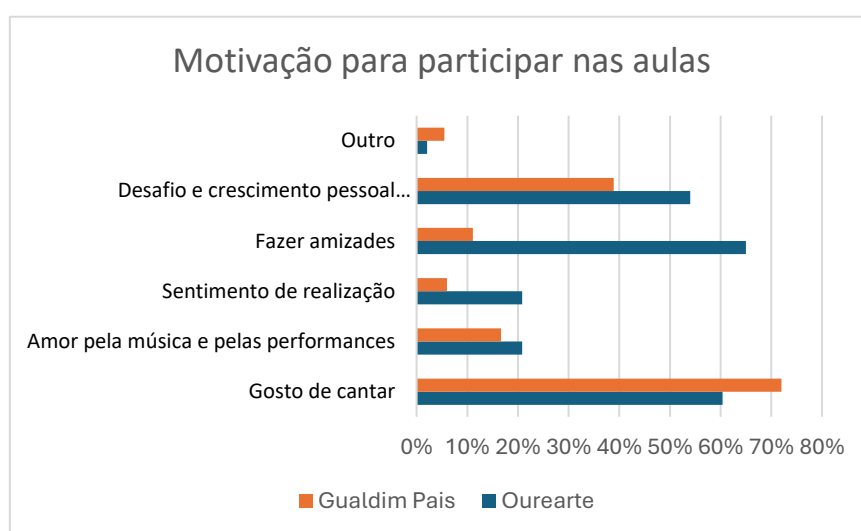
A maioria dos alunos avaliou positivamente a experiência na aula de coro, isso sugere que, de forma geral, a disciplina é vista como satisfatória e motivadora. As classificações negativas surgem de forma pontual e parecem concentrar-se na escola Gualdim Pais, possivelmente por haver menos alunos a frequentar a aula.

No entanto, importa considerar que os resultados obtidos na Ourearte apresentam uma maior dispersão e contraste em relação aos da Gualdim Pais, o que

poderá estar diretamente relacionado com o número mais elevado de alunos inquiridos nessa escola (48 face a 18).

Este resultado vai ao encontro da ideia de que, quando o ambiente coral é bem conduzido, os alunos sentem-se mais envolvidos, desenvolvem as suas capacidades musicais e, acima de tudo, desfrutam do prazer de fazer parte de um projeto em grupo.

Questão 2- “O que te motiva a participar nas aulas de coro? (Assinala todas as opções aplicáveis)”



QUADRO 2

No que diz respeito à motivação para participar nas aulas de Coro, os dados recolhidos demonstram uma variedade de fatores impulsionadores, com diferenças relevantes entre os alunos das duas instituições envolvidas.

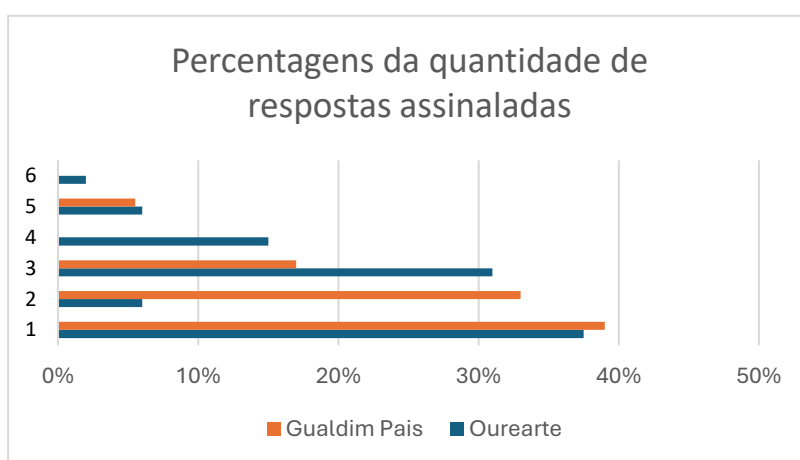
A motivação mais consensual entre os alunos das duas escolas foi o simples gosto por cantar. Esta opção foi assinalada por 72% dos alunos da Gualdim Pais e por 60% dos da Ourearte, o que demonstra que o prazer em cantar permanece como o principal fator de adesão à disciplina de Coro.

Outro motivo que se destacou em ambas as escolas foi o desafio e crescimento pessoal enquanto estudante de música, tendo sido apontado por 39% dos alunos da Gualdim Pais e por 54% da Ourearte. Esta escolha indica que muitos alunos reconhecem no Coro um espaço de desenvolvimento técnico, musical e pessoal.

A opção “fazer amizades ou sentido de comunidade”, foi escolhida por 65% dos alunos da Ourearte, contrastando com apenas 11% na Gualdim Pais. Ainda que os valores absolutos não sejam diretamente comparáveis, esta diferença ajuda a destacar a maior diversidade de motivações identificadas no grupo da Ourearte.

Na categoria "Outro", um aluno da escola Gualdim Pais referiu que “posso precisar de saber cantar no futuro”, demonstrando uma perceção prática e projetada para possíveis oportunidades ou necessidades futuras. Já na escola Ourearte, um aluno respondeu: “ocupar o tempo de forma não destrutiva”, evidenciando uma valorização do uso positivo e construtivo do tempo livre. Estas respostas, ainda que individuais, revelam motivações pessoais distintas, que enriquecem a compreensão sobre os diferentes significados que a aprendizagem pode assumir para cada aluno.

O Quadro 3 apresenta a distribuição percentual das respostas selecionadas pelos alunos de cada escola participante. Por exemplo, 33% dos alunos da Gualdim Pais indicaram duas opções na pergunta em análise.

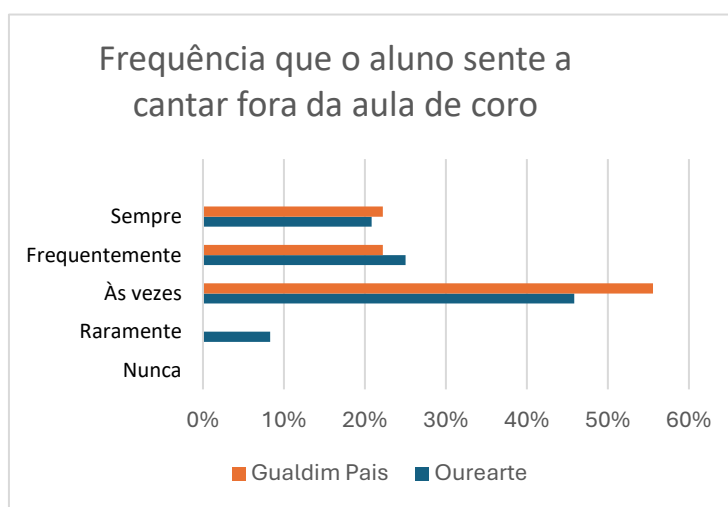


QUADRO 3

Na Gualdim Pais, observa-se uma preferência clara por escolhas mais contidas: 39% dos alunos selecionaram apenas uma resposta e 33% optaram por duas, o que sugere uma abordagem mais centrada ou certezas mais definidas relativamente à questão apresentada. Apenas 17% escolheram três opções, enquanto 4 ou 5 respostas foram pouco representadas, com 0% e 5,5% respetivamente.

Por outro lado, na escola Ourearte, a distribuição das escolhas mostra uma maior dispersão. Embora 37,5% dos alunos tenham indicado apenas uma resposta, 31% selecionou três opções, e 15% optaram por quatro. Além disso, 6% escolheram cinco respostas e 2% chegaram a indicar seis, o que poderá refletir uma maior abertura, dúvida interpretativa ou uma vontade de considerar diferentes perspetivas.

Questão 3- “Com que frequência sentes motivação para praticar ou cantar fora das aulas?”



QUADRO 4

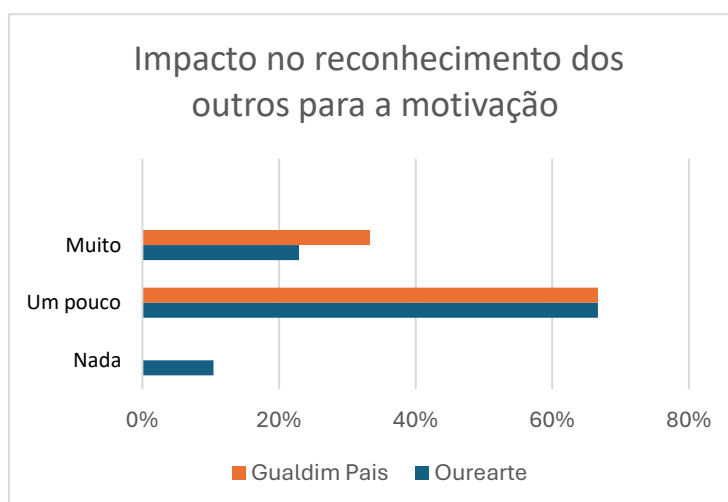
Os dados recolhidos permitem perceber com que frequência os alunos se sentem motivados para praticar ou cantar fora das aulas. Um aspeto bastante positivo é que nenhum aluno em nenhuma das escolas indicou "Nunca", o que mostra que todos, em algum grau, sentem motivação para continuar a atividade musical fora do contexto letivo.

Na Ourearte, a maioria dos alunos (46%) respondeu que "Às vezes" sente essa motivação, o que indica uma ligação moderada e ocasional à prática musical autónoma. Seguem-se os que responderam "Frequentemente" (25%) e "Sempre" (21%), sugerindo que quase metade dos alunos (46%) demonstra uma motivação regular ou constante para cantar ou praticar fora do horário escolar. Apenas uma minoria (8%) indicou sentir motivação "Raramente", o que poderá refletir uma menor ligação pessoal à atividade ou outros fatores contextuais.

Na Gualdim Pais, os resultados são globalmente semelhantes. A maioria dos alunos (56%) indicou sentir motivação "Às vezes e cerca de um quinto dos alunos sente motivação "Frequentemente" (22%) ou "Sempre" (22%). Curiosamente, nenhum aluno indicou sentir motivação "Raramente" ou "Nunca", o que revela uma predisposição um pouco mais positiva ou consistente em relação à prática fora das aulas.

Concluindo, a análise mostra que a maioria dos alunos das duas escolas sente motivação para praticar ou cantar fora das aulas, ainda que de forma moderada. Destaca-se também um grupo relevante que mantém uma motivação mais consistente.

Questão 4- “Até quanto o reconhecimento dos outros (colegas/professores/família/ etc.) influencia a tua motivação?”



QUADRO 5

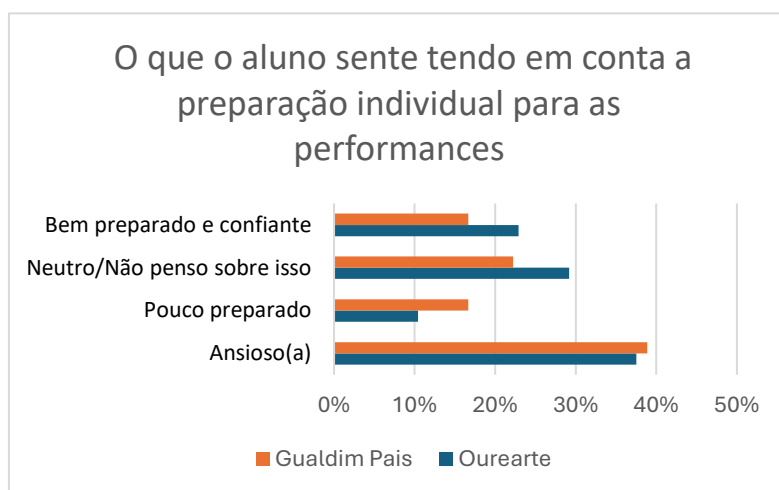
A análise das respostas à questão 4 revela que o reconhecimento social – seja por parte de colegas, professores ou família – desempenha um papel relevante na motivação dos alunos para a prática musical.

Na Ourearte, a maioria dos alunos (67%) considera que o reconhecimento dos outros influencia “um pouco” a sua motivação. Já 23% afirmaram que essa influência é “muita”, demonstrando que quase um quarto dos alunos atribui um peso elevado ao *feedback* e valorização externa. Apenas 5 alunos (10%) indicaram que o reconhecimento dos outros não influencia em nada a sua motivação, o que representa uma minoria.

Na escola Gualdim Pais, o padrão é semelhante, embora com algumas diferenças relevantes. Tal como na Ourearte, 67% dos alunos indicaram que o reconhecimento influencia “um pouco” a sua motivação. No entanto, um número ligeiramente superior de alunos (33%) afirmou sentir “muita” influência por parte do reconhecimento externo. Nenhum aluno nesta escola respondeu “Nada”, o que mostra que todos os alunos consideram que, em algum grau, a validação externa tem impacto na sua motivação.

Estes resultados confirmam o que diversos estudos na área da psicologia da motivação têm demonstrado: o reconhecimento social — vindo de professores, colegas ou familiares — pode funcionar como um fator extrínseco que reforça a motivação intrínseca, sobretudo em contextos artísticos (Deci & Ryan, 2000; Hallam, 2002). Em particular, o reconhecimento por parte de professores tem sido apontado como um elemento impulsionador da resiliência e envolvimento na aprendizagem musical (Evans, 2015).

Questão 5- “Como te sentes em relação à tua preparação para as *performances*?”



QUADRO 6

A questão em relação à preparação para as performances individual procurou avaliar as perceções dos alunos relativamente ao seu nível de ansiedade e preparação perante momentos de apresentação pública.

Na Ourearte, 38% dos alunos afirmaram sentir-se ansiosos antes das *performances*, um valor próximo do verificado na Gualdim Pais, onde 39% deram essa

mesma resposta. Esta ansiedade pode refletir insegurança, medo de avaliação ou o chamado “medo do palco”, que são recorrentes em situações performativas, sobretudo em contextos escolares.

Em relação ao sentimento de pouca preparação, 10% dos alunos da Ourearte e 17% da Gualdim Pais assumem sentir-se pouco preparados. Embora sejam percentagens minoritárias, apontam para uma maior necessidade de reforçar estratégias de ensaio e apoio emocional antes das apresentações.

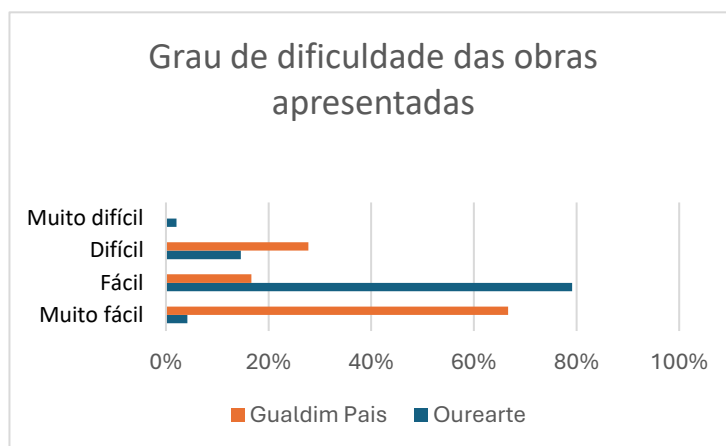
A resposta “Neutro/Não penso sobre isso” foi escolhida por 29% dos alunos da Ourearte e 22% da Gualdim Pais. Estes dados podem indicar um certo distanciamento emocional em relação à performance ou uma ausência de reflexão sobre o próprio processo de preparação.

Por fim, a resposta mais desejável do ponto de vista da autonomia e confiança — “Sinto-me bem preparado e confiante” — foi assinalada por 23% dos alunos da Ourearte e 17% da Gualdim Pais. Embora estas percentagens sejam algo de positivas, mostram que menos de um quarto dos alunos se sente verdadeiramente preparado e confiante, o que sugere que é essencial trabalhar a gestão da ansiedade.

Em síntese, os dados revelam que a ansiedade é o sentimento mais comum entre os alunos das duas escolas no contexto das performances. Apenas uma minoria significativa se sente plenamente preparada, enquanto uma parte relevante se mostra neutra ou descomprometida com o processo. Segundo Hallam (2002) alunos mais confiantes e motivados tendem a ter melhores desempenhos e a experienciar menores níveis de ansiedade de performance.

Secção 2: Experiência de Fluxo nas aulas de Coro

Questão 6- “Qual é o grau de dificuldade que sentes nas obras que ensaias durante as aulas de coro?”



QUADRO 7

A questão relativa ao grau de dificuldade sentido nas obras ensaiadas durante as aulas de coro permite perceber até que ponto os alunos se sentem desafiados ou confortáveis com o repertório proposto pelos professores.

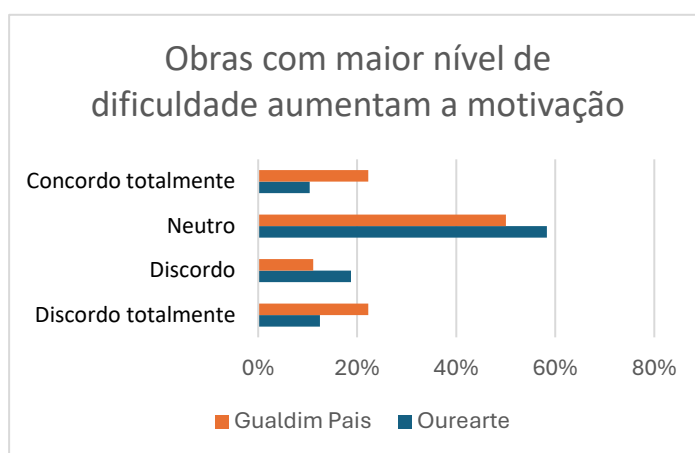
Na Gualdim Pais, os dados mostram que a maioria dos alunos (67%) considera o repertório “muito fácil”, enquanto apenas 17% o classificam como “fácil”. Por outro lado, 28% dos alunos referem que o repertório é “difícil”, e nenhum aluno indicou sentir o repertório como “muito difícil”. Esta distribuição sugere que, para uma parte significativa dos alunos, o repertório proposto pode estar abaixo do nível de desafio ideal, o que, segundo Hallam (2006), pode levar à perda de motivação intrínseca se as tarefas forem percebidas como demasiado simples ou rotineiras.

Em contraste, na escola Ourearte, a grande maioria dos alunos (79%) considera o repertório “fácil”, o que indica um bom grau de acessibilidade e ajustamento ao nível geral da turma. Apenas 4% sentem as obras como “muito fáceis”, o que contrasta fortemente com a realidade da Gualdim Pais. Além disso, 15% dos alunos classificaram o repertório como “difícil”, e 2% como “muito difícil”, o que aponta para uma maior heterogeneidade na perceção da dificuldade. Esta variação pode ser positiva se bem gerida, permitindo que os alunos se desafiem dentro de margens realistas, como defendem O’Neill e McPherson (2002), ao salientar que o equilíbrio entre desafio e competência é importante para a motivação musical.

Apenas após a análise dos resultados percebi que, nesta questão, teria sido pertinente incluir uma opção intermédia entre 'fácil' e 'difícil', de modo a captar com maior precisão as percepções dos alunos sobre o grau de dificuldade das obras.

Em síntese, os dados mostram que, enquanto a Gualdim Pais parece oferecer repertório com pouca exigência, a Ourearte apresenta uma distribuição mais variada, que poderá estar mais próxima de promover experiências de fluxo e motivação sustentada, tal como proposto por Csikszentmihalyi (1990).

Questão 7- “Achas que um maior nível de dificuldade nas obras aumentaria a tua motivação?”



QUADRO 8

A seguinte questão procurou compreender até que ponto os alunos associam níveis mais elevados de dificuldade nas obras corais a um aumento da sua motivação. Os resultados mostram uma distribuição relativamente equilibrada entre as diferentes opções, mas com nuances interessantes que apontam para a importância do nível de desafio percebido na motivação musical.

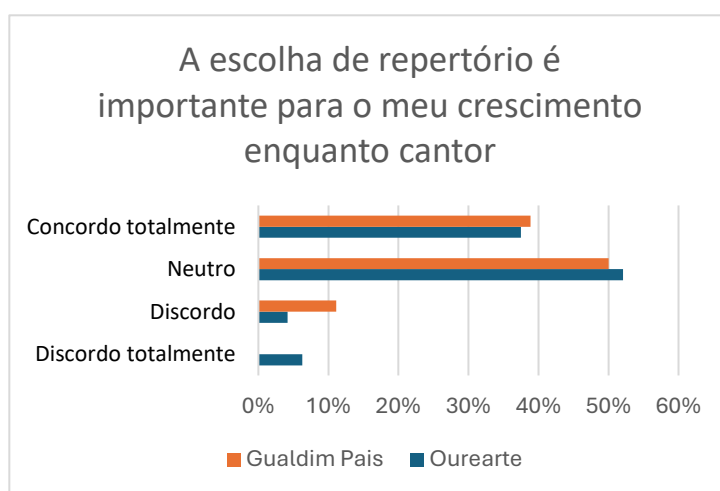
Na Ourearte, a maioria dos alunos (58%) respondeu de forma neutra, afirmando que um maior nível de dificuldade variado pode aumentar a sua motivação. Esta resposta sugere que o impacto da dificuldade varia de situação para situação, provavelmente dependendo do tipo de obra, do apoio recebido, ou da autoconfiança do aluno. 13% discordam totalmente com essa ideia, enquanto 19% dizem que raramente pensam sobre esse tema e que discordam. Apenas 10% dos alunos indicam que um repertório mais desafiante aumenta frequentemente a sua motivação.

Na Gualdim Pais, o padrão repete-se em parte: 50% dos alunos escolheram a opção neutra, enquanto 22% afirmou discordar totalmente da ideia. Ainda assim, 22% também referiram que concordam totalmente, o que demonstra uma divisão clara de opiniões. Apenas 11% afirmaram discordar.

Estes resultados mostram que, para a maioria dos alunos, o impacto da dificuldade sobre a motivação é ambíguo, o que está de acordo com o modelo de fluxo de Csikszentmihalyi (1990), que defende que a motivação ideal surge quando há equilíbrio entre desafio e competência percebida. Se o desafio for muito alto, pode gerar frustração e desmotivação; se for muito baixo, pode levar ao tédio.

Adicionalmente, autores como O’Neill e McPherson (2002) e Hallam (2006) sublinham que a motivação musical depende de múltiplos fatores — incluindo autoeficácia, tipo de repertório, *feedback* recebido e experiências anteriores com performances. É relevante que uma parte dos alunos (sobretudo na Gualdim Pais) se mostre motivada por repertório mais exigente, o que pode indicar abertura para progressão e necessidade de estímulo. Isto reforça a importância de uma abordagem pedagógica diferenciada, que permita ajustar o nível de dificuldade às capacidades e perfis de cada grupo.

Questão 8- “O repertório ajuda-me a crescer como cantor(a) e intérprete.”



QUADRO 9

A afirmação da questão 8 procurou avaliar até que ponto os alunos sentem que o repertório abordado nas aulas de coro contribui efetivamente para o seu crescimento

como cantores e intérpretes. As respostas mostram uma tendência positiva, mas também revelam espaço para aprofundar a intencionalidade pedagógica no uso do repertório.

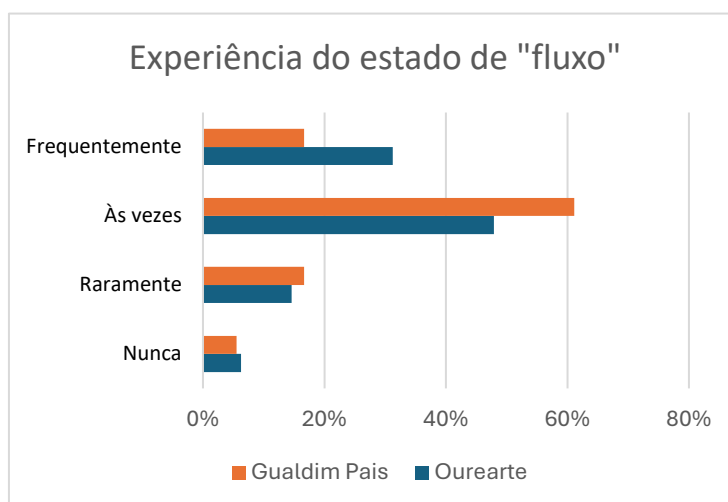
Na Ourearte, 38% afirmaram que concordam totalmente que o repertório os ajuda a crescer como intérpretes. Metade da turma (52%) posicionou-se de forma neutra/moderada, sugerindo que reconhecem algum valor formativo no repertório, mas talvez não de forma consistente ou evidente. Apenas 4% discordaram pouco, e 6% indicaram que discordam totalmente.

Na Gualdim Pais, 39% concordaram totalmente com a afirmação, e 50% deram uma resposta neutra. Apenas 11% expressaram alguma discordância, e nenhum indicou discordar totalmente.

Esta valorização do repertório como ferramenta de desenvolvimento vocal e interpretativo está em sintonia com os princípios da Teoria da Autodeterminação, proposta por Ryan e Deci (2000), que defendem que o crescimento pessoal é promovido quando a atividade permite satisfazer necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e relação.

Em resumo, os dados mostram que a maioria dos alunos reconhece algum valor formativo no repertório que interpreta, com uma parte relevante a considerar esse impacto bastante significativo. Contudo, a presença elevada de respostas neutras levanta a possibilidade de que, em alguns contextos, o repertório esteja a ser tratado de forma mais técnica ou funcional, sem que se explore todo o seu potencial expressivo e formativo.

Questão 9- “Sabendo que uma das categorias do estado de “fluxo” é “perder” a consciência do tempo e ter a sensação de autorrealização (através da absorção pelo processo criativo), costumas senti-lo ao cantar no coro?”



QUADRO 10

A seguinte questão procurou perceber se os alunos experienciam o chamado estado de “fluxo” ao cantar no coro — descrito por Csikszentmihalyi (1990) como um momento de total envolvimento e concentração, no qual se perde a noção do tempo e se sente uma profunda autenticidade e realização pessoal através da atividade.

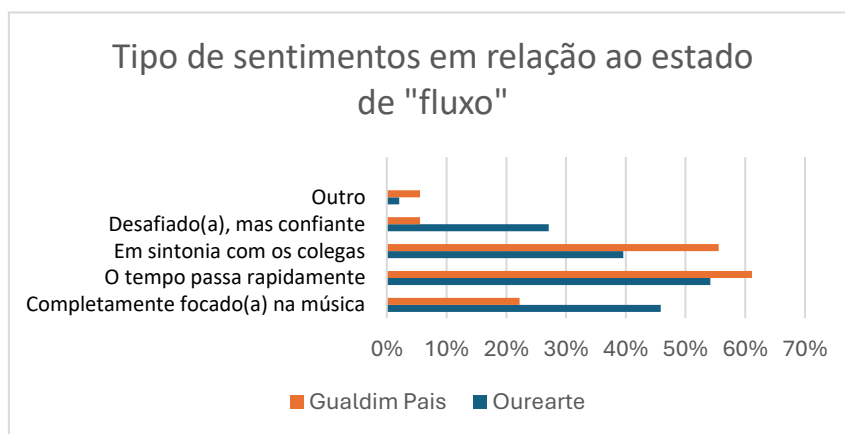
Os resultados indicam que a maioria dos alunos reconhece, em algum grau, essa experiência.

Nas escolas Ourearte e Gualdim Pais, a maioria dos alunos afirma experienciar, pelo menos ocasionalmente, o estado de fluxo durante o canto coral — aquele momento de imersão total em que se perde a noção do tempo e se sente realização pessoal através da música. Na Ourearte, 48% dos alunos indicaram sentir esse estado “às vezes”, e 31% afirmaram senti-lo “frequentemente”. Já na Gualdim Pais, 61% dos alunos responderam “às vezes” e 17% “frequentemente”, uma combinação igualmente significativa, embora com menor intensidade do que na Ourearte. As respostas que negam essa vivência — “raramente” e “nunca” — representam 21% na Ourearte e 23% na Gualdim Pais, valores muito próximos entre si. Estes dados sugerem que, em ambas as escolas, o coro é vivido por muitos alunos como uma experiência emocionalmente envolvente e criativamente

satisfatória, ainda que a frequência e profundidade dessa vivência variem consoante o ambiente pedagógico e artístico proporcionado em cada contexto.

Segundo Csikszentmihalyi (1990), o estado de fluxo surge quando o desafio da atividade está ajustado às capacidades do indivíduo e existe um forte sentimento de absorção. O facto de uma percentagem expressiva de alunos indicar que “às vezes” ou “frequentemente” sente esse estado indica cantar em coro é algo que realmente gostam de fazer e que se sentem ligados à música, concentrados no momento.

Questão 10- “Caso já tenha sentido o estado de “fluxo”, como descreverias a experiência? (Assinala todas as opções aplicáveis)”



QUADRO 11

A questão 10 procurou aprofundar a experiência subjetiva do estado de fluxo durante o as aulas de coro, pedindo aos alunos que seleccionassem as descrições que melhor correspondiam ao que sentiram. As respostas permitem perceber quais os aspetos mais marcantes dessa vivência para os alunos das duas escolas.

A opção mais assinalada na Ourearte foi “O tempo passa rapidamente”, escolhida por 54% dos alunos, sinal claro de imersão e envolvimento na atividade, tal como descrito por Csikszentmihalyi (1990), que identifica a perda da noção do tempo como uma das dimensões centrais do fluxo. Também na Gualdim Pais esta foi a resposta mais comum, com 61% dos alunos a referirem essa sensação.

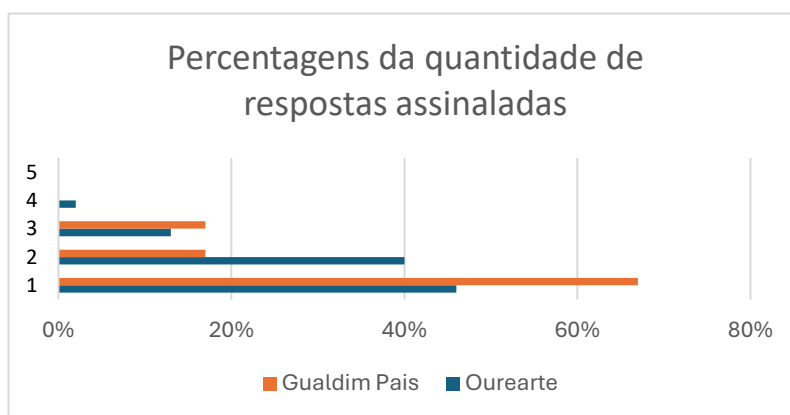
Na Ourearte, 46% dos alunos afirmaram sentir-se “completamente focados na música”, o que evidencia um grau de atenção plena na atividade — outra característica

típica do fluxo. Na Gualdim Pais, no entanto, apenas 22% deram esta resposta, o que pode indicar diferenças no grau de concentração ou no tipo de exigência musical vivenciada pelos alunos.

A opção “Em sintonia com outros colegas” foi escolhida por 40% na Ourearte e 56% na Gualdim Pais, o que mostra que, para muitos alunos, o fluxo não é apenas uma experiência individual, mas também relacional. Este dado reforça a perspectiva de Schmidt (2005), que defende que a música, especialmente em contexto coletivo, pode ser vivida como uma forma de ligação emocional e social com os outros, contribuindo para o sentimento de pertença e coesão do grupo.

Menos frequente foi a escolha “Desafiado(a), mas confiante” — opção que toca na zona de desenvolvimento ótima entre desafio e competência. Aqui, a Ourearte apresenta 27% dos alunos com essa percepção, enquanto na Gualdim Pais apenas 6% a assinalaram. Esta diferença pode estar relacionada com a escolha do repertório, como já analisado anteriormente, sendo que os alunos da Gualdim Pais tendem a sentir o repertório como muito fácil — o que pode limitar a percepção de desafio.

As respostas da categoria “Outro” também oferecem insights interessantes. Um aluno da Ourearte referiu que o tempo “passa devagar”, uma percepção contrária ao esperado no estado de fluxo, o que pode indicar que nem todos os momentos musicais geram envolvimento pleno. Já na Gualdim Pais, um aluno descreveu sentir-se “calmo e feliz”, o que embora não seja uma definição clássica de fluxo, aponta para um estado de bem-estar emocional associado à experiência musical.



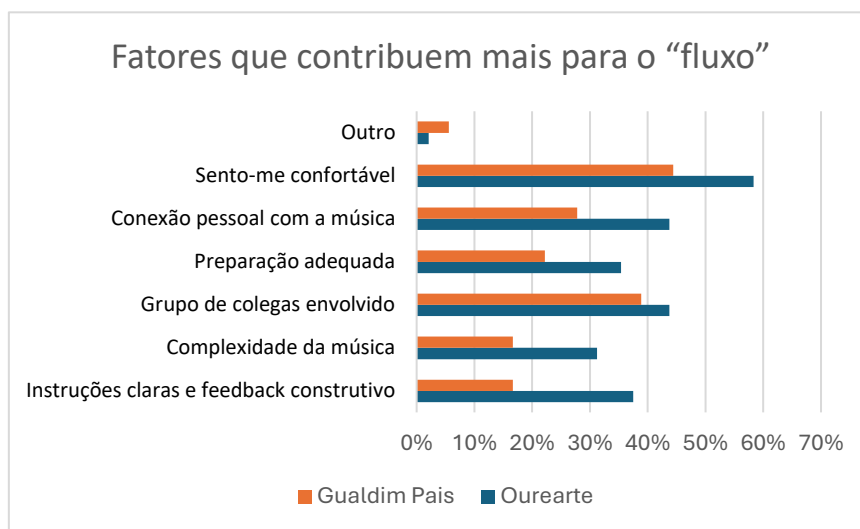
QUADRO 12

Para além de identificar quais os aspetos do estado de fluxo mais reconhecidos pelos alunos ao cantar em coro, a análise das quantidades de respostas assinaladas por aluno permite compreender melhor a intensidade e riqueza dessa experiência.

Na escola Ourearte, observa-se uma maior diversidade nas respostas. Embora a maioria (46%) tenha assinalado apenas uma opção, 40% dos alunos selecionaram duas respostas, e 13% indicaram três dimensões da experiência. Ainda que apenas 2% tenham assinalado quatro respostas, estes dados mostram que há um número significativo de alunos que reconhece múltiplos aspetos do fluxo, o que sugere experiências mais profundas e complexas de envolvimento musical.

Em contraste, na Gualdim Pais, 67% dos alunos assinalaram apenas uma resposta, enquanto 17% escolheram duas e 17% escolheram três. Nenhum aluno indicou quatro ou mais dimensões. Estes resultados indicam uma vivência do fluxo mais concentrada num único aspeto dominante, com menos alunos a identificarem a experiência como diversificada.

Questão 11- “Para ti, quais fatores contribuem mais para o “fluxo”? (Assinala todas as opções aplicáveis)”



QUADRO 13

A análise dos fatores que, segundo os alunos, mais contribuem para o estado de "fluxo" nas aulas de coro revela padrões claros e algumas diferenças relevantes entre as escolas Ourearte e Gualdim Pais.

A opção mais assinalada em ambas as escolas foi “Sinto-me confortável” — 58% na Ourearte e 44% na Gualdim Pais. Este dado sublinha a importância do clima emocional da aula e da sensação de segurança psicológica para que o aluno possa mergulhar na experiência musical sem bloqueios. Como defendem Ryan & Deci (2000), o sentimento de conforto está ligado à satisfação das necessidades básicas de autonomia e aceitação, que são pré-requisitos para o envolvimento pleno.

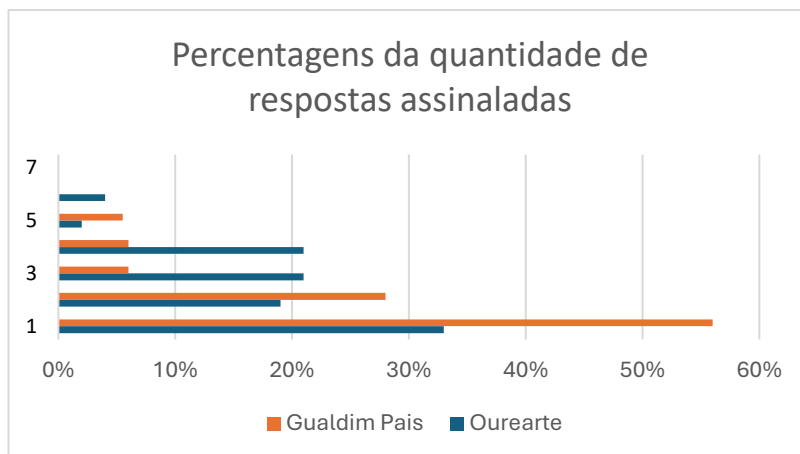
Dois fatores sociais e emocionais surgem com força na Ourearte: “Grupo de colegas envolvido” e “Conexão pessoal com a música”, ambos com 44%. Já na Gualdim Pais, estas opções também foram valorizadas (39% e 28%, respetivamente), mas com menos destaque.

A “preparação adequada” também foi considerada relevante: 35% dos alunos da Ourearte e 22% da Gualdim Pais assinalaram esta opção. Este fator liga-se diretamente à ideia de competência percebida, central na Teoria da Autodeterminação. Quando os alunos se sentem preparados, sabem o que estão a fazer e sentem que têm controlo, o que favorece o aparecimento do fluxo (Ryan & Deci, 2000).

A “complexidade da música”, curiosamente, foi valorizada por uma parte considerável dos alunos da Ourearte (31%) e apenas 17% na Gualdim Pais. Esta diferença pode refletir o tipo de repertório mais praticado em cada escola, pois como já foi referido, deve conter desafios que sejam significativos e estimulantes, sem serem inatingíveis.

“Instruções claras e feedback construtivo” foram assinalados por 38% na Ourearte e apenas 17% na Gualdim Pais. Esta diferença poderá estar relacionada com a perceção de qualidade da orientação pedagógica.

As respostas “Outro” — “Confiança” na Ourearte e “Estar concentrado” na Gualdim Pais — reforçam aspetos já implícitos nos fatores anteriores. A confiança pode ser consequência de uma boa preparação e de sentir-se confortável, enquanto a concentração está na essência da definição do “fluxo” em si, como descreve Csikszentmihalyi (1990).



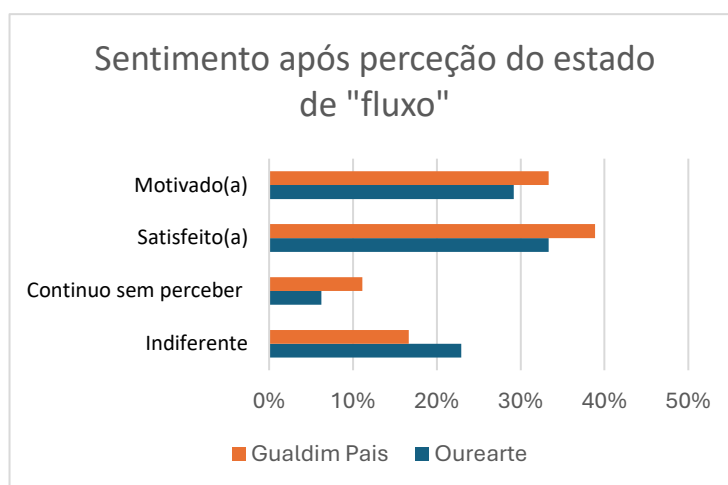
QUADRO 14

Ao analisar a quantidade de respostas selecionadas por cada aluno relativamente aos fatores que mais contribuem para o estado de “fluxo”, observam-se diferenças marcantes entre as duas escolas.

Na Gualdim Pais, a maioria dos alunos (56%) assinalou apenas uma resposta, o que sugere uma perceção mais simples ou centrada num único fator dominante. À medida que aumenta o número de respostas, a percentagem diminui: apenas 6% selecionaram 3, 4 ou 5 fatores, e nenhum aluno indicou mais de cinco. Estes dados indicam que, para a maioria dos alunos, a experiência de fluxo está associada a uma ou duas condições principais, sendo menos comum o reconhecimento de múltiplos elementos simultâneos.

Em contraste, na Ourearte, a distribuição está mais equilibrada e diversificada. Apenas 33% escolheram uma única opção, e há uma presença significativa de alunos que identificam 3 ou 4 fatores ao mesmo tempo (ambos com 21%). Alguns chegaram a indicar até 6 fatores (4% dos alunos). Este padrão sugere uma vivência do fluxo mais complexa, em que os alunos reconhecem várias condições como importantes para a sua experiência musical profunda.

Questão 12- “Como te sentes após perceber que já experienciaste, ou não, o estado de “fluxo”?”



QUADRO 15

Esta questão procurou avaliar a reação dos alunos à tomada de consciência sobre a experiência do estado de “fluxo”, depois de explorado o conceito e identificados os seus sinais. As respostas mostram que, para muitos alunos, reconhecer que já viveram esse estado é algo emocionalmente positivo e significativo.

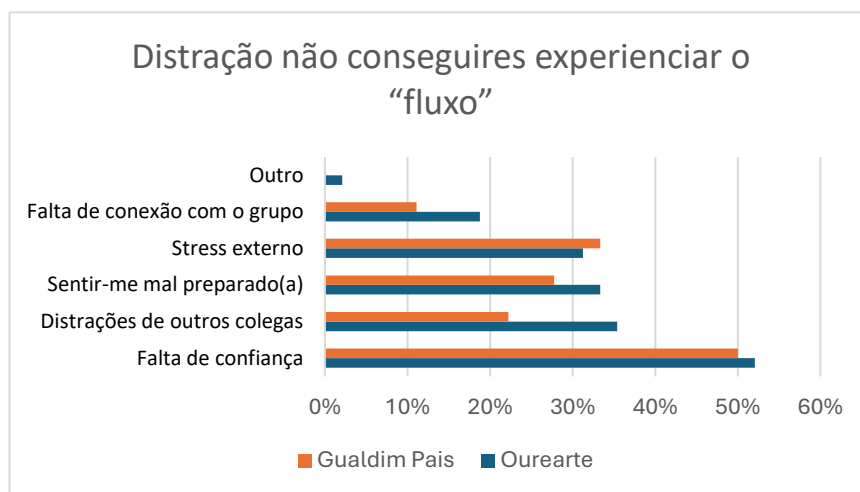
Na Ourearte, 33% dos alunos afirmaram sentir-se satisfeitos ao perceberem que já experienciaram o fluxo, e 29% referiram sentir-se motivados. Ou seja, mais de 60% dos alunos demonstraram uma reação emocional positiva, o que sugere que a consciência dessa vivência reforça a valorização da própria experiência musical. Na Gualdim Pais, os resultados são semelhantes ou ligeiramente mais positivos: 39% disseram-se satisfeitos e 33% motivados, totalizando 72% de respostas com impacto emocional positivo.

A opção “Indiferente” foi escolhida por 23% dos alunos da Ourearte e 17% da Gualdim Pais, indicando que, para alguns, esta reflexão não teve grande impacto. No entanto, estes valores são relativamente baixos, o que é encorajador. Já a resposta “Continuo sem perceber”, associada a alguma confusão ou falta de identificação com o conceito, foi minoritária: 6% na Ourearte e 11% na Gualdim Pais.

Estes resultados apontam para um aspeto importante do ponto de vista pedagógico: convidar os alunos a refletirem sobre como se sentem quando estão

verdadeiramente envolvidos numa atividade pode aumentar a sua motivação e valorização da aprendizagem.

Questão 13- “O que te distrai mais para não conseguires experienciar o “fluxo”?
(Assinala todas as opções aplicáveis)”



QUADRO 16

Os dados da questão 13 revelam que os fatores que mais dificultam a entrada dos alunos no estado de “fluxo” estão ligados sobretudo a aspetos emocionais. A falta de confiança foi o fator mais assinalado em ambas as escolas: 52% dos alunos da Ourearte e 50% da Gualdim Pais referiram-na como principal distração. Este dado sugere que o medo de errar e a insegurança funcionam como barreiras diretas ao envolvimento pleno com a música.

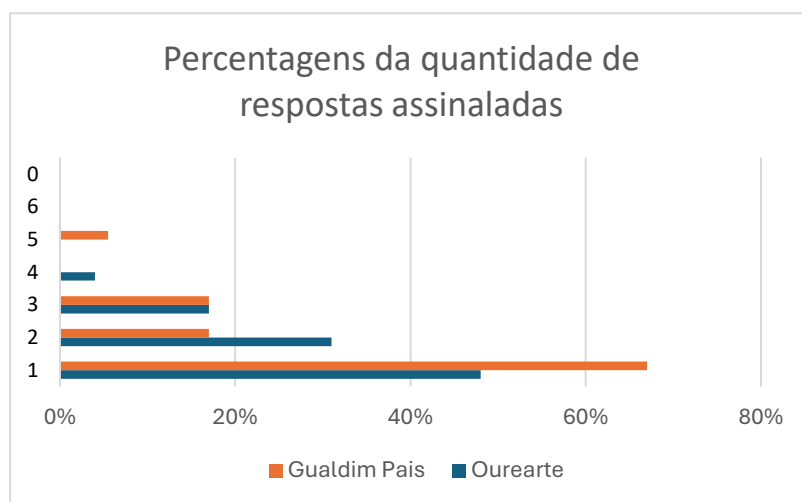
Outros fatores emocionais também se destacam, como o stress externo (indicados por 31% na Ourearte e 33% na Gualdim Pais) e a sensação de estar mal preparado (33% e 28%, respetivamente).

As distrações causadas por outros colegas foram mais apontadas na Ourearte (35%) do que na Gualdim Pais (22%), podendo refletir diferenças no ambiente de grupo ou no tipo de dinâmica das aulas. Já a “falta de conexão com o grupo” foi uma das menos indicadas, embora ainda presente (19% na Ourearte e 11% na Gualdim Pais), mostrando que a maioria dos alunos se sente minimamente integrada na aula — um aspeto

essencial, pois o fluxo em grupo exige um ambiente de colaboração, escuta e empatia, como defende Custodero (2005).

Na categoria “Outro”, um aluno da Ourearte mencionou que se distrai quando as peças são pouco complexas, reforçando a ideia (já observada noutras questões) de que a ausência de desafio também pode impedir o envolvimento por gerar desinteresse no que se está a fazer na aula.

A falta de confiança, o stress e a sensação de má preparação são os principais obstáculos identificados ao estado de “fluxo”, mostrando que a experiência musical não depende apenas da música em si, mas de fatores emocionais e contextuais. Estes resultados reforçam a importância de criar ambientes pedagógicos seguros, encorajadores e tecnicamente bem estruturados, nos quais os alunos possam desenvolver confiança, foco e conexão com o grupo.



QUADRO 17

Na Gualdim Pais, a maioria significativa dos alunos (67%) selecionou apenas uma resposta, e os restantes dividiram-se entre duas (17%) e três (17%) respostas. Nenhum aluno identificou mais do que três fatores. Este padrão sugere que, para a maioria, as distrações que dificultam o fluxo são percebidas como específicas e localizadas, centradas geralmente num único elemento — como a falta de confiança ou o stress.

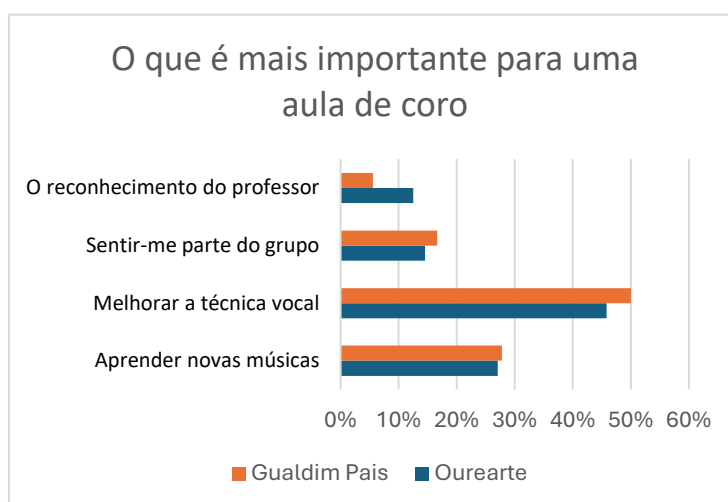
Por outro lado, na Ourearte, a distribuição está um pouco mais diversificada: 48% escolheram uma única resposta, mas 31% selecionaram duas e 17% três, e ainda 4% dos

alunos indicaram quatro fatores. Embora os números ainda mostrem uma tendência para respostas concentradas, esta distribuição indica uma maior perceção de que múltiplos fatores podem atuar simultaneamente como barreiras ao envolvimento musical profundo.

Esta diferença pode refletir níveis distintos de autorreflexão ou consciência emocional e contextual entre os grupos. Alunos que identificam mais fatores podem estar mais conscientes da complexidade das condições que afetam o seu foco e prazer musical.

Secção 3: Reflexão Geral

Questão 14- “O que é mais importante para ti numa aula de coro?”



QUADRO 18

A questão desta secção procurou perceber o que os alunos valorizam mais numa aula de coro, ajudando a identificar as prioridades e expectativas que orientam a sua motivação.

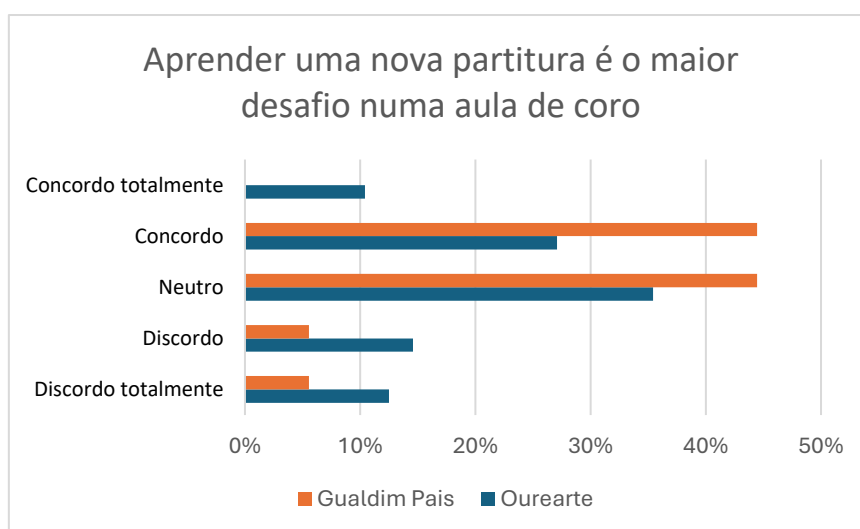
O fator mais valorizado foi “melhorar a técnica vocal”, escolhido por 46% dos alunos da Ourearte e 50% da Gualdim Pais. Este dado sugere que os alunos reconhecem o coro como um espaço de desenvolvimento técnico e pessoal, onde o domínio vocal é visto como um objetivo relevante.

A segunda opção mais escolhida foi “aprender novas músicas” (Ourearte: 27%, Gualdim Pais: 28%), revelando que a variedade no repertório também é motivador para os alunos. Este dado reforça a ideia de que o envolvimento com o conteúdo musical é importante, especialmente quando o repertório é percebido como significativo e interessante.

A opção “sentir-me parte do grupo” foi assinalada por uma minoria, embora ainda significativa (15% na Ourearte, 17% na Gualdim Pais). Esta resposta evidencia que, para alguns alunos, a dimensão relacional da prática coral é central, indo ao encontro das ideias de Schmidt (2005), que vê a música como um espaço de transformação coletiva, identidade e pertença.

Por fim, a opção menos escolhida foi “o reconhecimento do professor”, com 13% na Ourearte e apenas 6% na Gualdim Pais. Estes valores mostram que, embora a validação externa tenha algum peso para uma minoria, a maioria dos alunos não a vê como prioridade principal, o que é positivo do ponto de vista da autonomia e maturidade motivacional.

Questão 15- “Aprender uma nova partitura é o maior desafio numa aula de coro.”



QUADRO 19

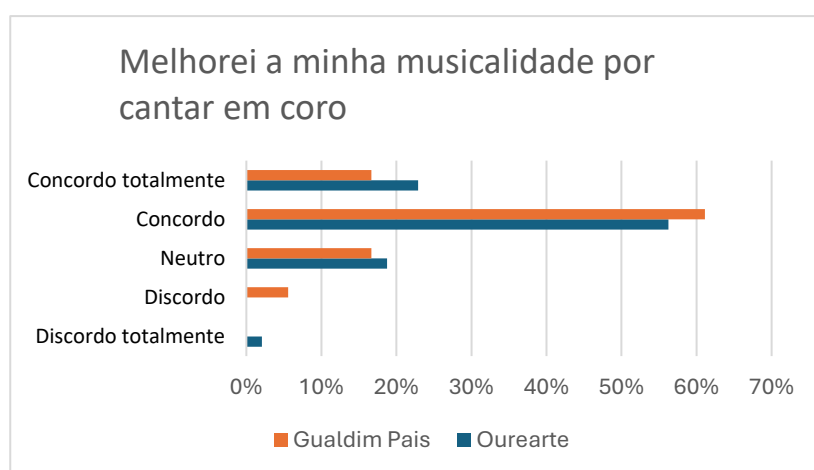
Os resultados desta afirmação mostram como os alunos percebem o grau de dificuldade associado à aprendizagem do repertório coral, permitindo compreender quais aspetos da aula são vistos como mais exigentes.

A distribuição das respostas mostra que a aprendizagem de uma nova partitura não é universalmente vista como o principal desafio nas aulas de coro, mas é percebida por muitos alunos como um momento que exige atenção e esforço.

Comparando com a Ourearte, observa-se que, na Gualdim Pais, há uma maior convergência em torno da ideia de que esta é, de facto, uma das tarefas mais exigentes.

O sentimento de desafio pode variar consoante o grau de competência percebida. A resposta “neutro”, escolhida por muitos alunos de ambas as escolas, pode significar que, para grande parte deles, aprender uma nova partitura é exigente, mas não excessivamente.

Questão 16- “Melhorei significativamente a minha musicalidade desde que comecei a cantar em coro.”



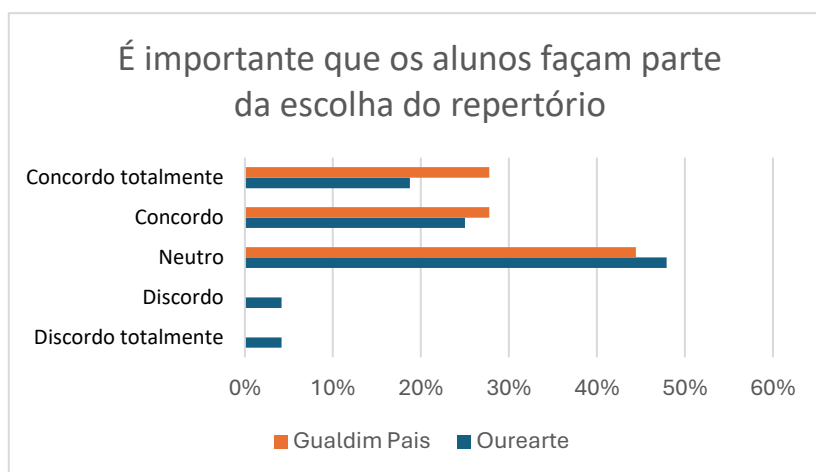
QUADRO 20

A afirmação presente pretende perceber até que ponto os alunos reconhecem a evolução da sua musicalidade desde que começaram a cantar em coro. Os dados

mostram que a grande maioria dos alunos percebe progresso, o que é um indicador muito positivo em termos pedagógicos.

Esta percepção de melhoria pode estar associada a vários aspetos do trabalho coral: maior consciência vocal, afinação, escuta coletiva, expressividade e até leitura musical. Segundo Susan Hallam (2002), a percepção de progresso é um dos fatores mais importantes para sustentar a motivação a longo prazo. Quando os alunos sentem que estão a melhorar, mesmo que gradualmente, tendem a envolver-se mais e a valorizar a prática musical.

Questão 17- “É importante que os alunos façam parte da escolha do repertório.”



QUADRO 21

A participação dos alunos na escolha do repertório é uma questão diretamente relacionada com a autonomia, o sentido de pertença e a relevância pessoal da aprendizagem musical. Os dados da questão mostram que, embora haja alguma variação nas respostas, existe uma tendência clara para valorizar a inclusão dos alunos nesse processo.

Na Ourearte, 48% dos alunos mantêm uma posição neutra (moderadamente importante), enquanto 44% consideram essa participação bastante ou muito importante (25% + 19%). Apenas 8% discordam, divididos entre “nada” e “pouco importante”. Na Gualdim Pais, os alunos expressam uma percepção ainda mais positiva: 56% concordam

que é bastante ou muito importante envolver os alunos na escolha do repertório (28% + 28%) e nenhum aluno discorda da afirmação. Ainda assim, 44% mantêm-se neutros.

Do ponto de vista da prática coral, Katy Haltvick (2020) destaca que a colaboração na escolha do repertório pode também melhorar o clima de grupo, respeito pelas preferências dos colegas e maior compromisso com as *performances*.

A presente investigação teve como objetivo central identificar os principais fatores que influenciam a motivação dos alunos e a sua capacidade de vivenciar o estado de fluxo durante as aulas de coro. A partir da análise das respostas, emergem cinco dimensões-chave: confiança e competência adquirida, ambiente emocional e social, grau de desafio do repertório, autonomia e envolvimento pessoal, e *feedback*.

Um dos fatores mais consistentes nos dados foi a percepção de progresso e competência, apontada como central para a motivação dos alunos. A maioria reconheceu ter melhorado significativamente a sua musicalidade desde que começou a cantar em coro, o que está ligado com a Teoria da Autodeterminação de Ryan & Deci (2000), segundo a qual o sentimento de eficácia e crescimento alimenta a motivação intrínseca. Por outro lado, a falta de confiança, assinalada por mais de 50% dos alunos como obstáculo ao fluxo, revela que esta dimensão pode ser também uma barreira quando não é suficientemente trabalhada.

Outro fator associado ao “fluxo” foi o ambiente emocional e social das aulas. A sintonia com os colegas e o sentimento de pertença ao grupo foram elementos destacados por muitos alunos para facilitar a experiência desse estado.

A complexidade do repertório também apareceu como um fator relevante. Embora não tenha sido o mais frequentemente indicado como fonte de motivação direta, houve alunos que referiram que peças demasiado fáceis dificultavam o experienciar o estado de “fluxo”, e muitos identificaram o desafio como parte da experiência mais intensa.

Em relação à autonomia, os resultados indicam que uma parte dos alunos valoriza a possibilidade de participar na escolha do repertório, embora muitos se tenham mostrado neutros, possivelmente por falta de experiência prévia nesse tipo de participação.

Por fim, destaca-se o papel do *feedback* pedagógico e da preparação adequada. Muitos alunos referiram que instruções claras, *feedback* construtivo e uma boa preparação são fatores que os ajudam a entrar em estado de “fluxo”. Estes resultados reforçam a importância de um professor que não só transmite conteúdos técnicos, mas também apoia emocionalmente, escuta e cria condições para o aluno se sentir confiante, desafiado e valorizado.

Embora ambas as escolas revelem padrões semelhantes em vários aspetos, destacam-se algumas diferenças:

- Os alunos da Ourearte tendem a reportar experiências de fluxo mais intensas e multifacetadas, assinalando mais dimensões por resposta (ex: foco, sintonia, desafio), e a valorizar mais o grau de complexidade do repertório.
- Já na Gualdim Pais, os alunos parecem vivenciar o fluxo de forma mais pontual, com respostas mais concentradas em um ou dois fatores, e revelam uma maior valorização da dinâmica de grupo e do ambiente social, o que pode refletir uma orientação mais afetiva ou relacional da prática coral.

Segundo Csikszentmihalyi (1990), quanto maior o número de características do “fluxo” presentes (como foco, percepção alterada do tempo, desafio com controlo, sensação de prazer ou conexão com os outros), mais completa e intensa é a experiência.

Apesar dos resultados encorajadores, este projeto apresenta algumas limitações, nomeadamente no que diz respeito ao número reduzido de participantes e à curta duração do período de intervenção. Por essa razão, os dados recolhidos não podem ser generalizados de forma conclusiva para outros contextos educativos ou populacionais.

Ainda assim, os resultados obtidos oferecem sugestões para futuras abordagens pedagógicas no âmbito do ensino das aulas de coro, incentivando uma reflexão crítica sobre os objetivos desta disciplina no contexto do ensino especializado da música.

Assim, mais do que oferecer respostas definitivas, este estudo pretende abrir caminho para novas investigações e práticas pedagógicas que valorizem a motivação, o envolvimento artístico e a experiência emocional dos alunos.

9. Conclusão

O percurso desenvolvido ao longo do estágio permitiu constatar que a motivação é determinante para o envolvimento e a aprendizagem dos alunos em contexto musical. Os dados mostram que o estado de fluxo, quando acontece, é vivido de forma rica e variada pelos alunos. Para muitos, ele envolve foco, percepção alterada do tempo e conexão com os colegas. No entanto, as diferenças entre as duas escolas sugerem que o contexto pedagógico influencia profundamente a qualidade da experiência musical. Em termos pedagógicos, esta análise reforça a importância de criar ambientes de aprendizagem seguros, desafiantes e emocionalmente significativos, onde os alunos se sintam preparados, valorizados e ligados à música e ao grupo.

Todos os objetivos pensados para a parte de investigação foram alcançados, já que a revisão da literatura permitiu conhecer melhor os principais fatores de motivação intrínseca e extrínseca e também algumas estratégias para os aplicar nas aulas. Assim, confirma-se que a criação de condições pedagógicas que estimulem a motivação e favoreçam o fluxo não apenas enriquece a experiência educativa, como também potencia o desenvolvimento artístico e pessoal dos estudantes.

O desafio do professor é, assim, equilibrar técnica, repertório e relação, criando um ambiente motivador, desafiante e afetivamente seguro.

Ao longo deste estágio, uma das maiores dificuldades foi colocar em prática alguns conceitos que ainda não domino totalmente. Verificou-se que o desenvolvimento de competências metacognitivas é um processo complexo e demorado (Hallam, 2001). Por isso, todas as atividades e estratégias utilizadas passaram por um processo de reflexão, procurando evitar possíveis incongruências ou dificuldades na aprendizagem.

Embora este tenha sido um estudo com limitações evidentes, deixou sementes para um olhar mais atento sobre a formação musical dos jovens. Mais do que procurar respostas definitivas, este trabalho procurou abrir caminho para novas perguntas — sobre como ensinamos, para quem ensinamos, e com que propósito. E talvez seja essa a essência de qualquer prática pedagógica viva: estar sempre disponível para aprender, ouvir e crescer com os próprios alunos.

Reflexão Final

A experiência de estágio foi, sem dúvida, um processo de grande crescimento pessoal e profissional. Ao longo das aulas lecionadas, tive oportunidade de aplicar conhecimentos adquiridos, testar estratégias pedagógicas e, acima de tudo, aprender diretamente com os alunos e com a observação crítica do meu próprio desempenho.

Entre os aspectos positivos que foram destacados, senti particular satisfação ao perceber que consegui manter um bom ritmo de aula, promover um ambiente equilibrado entre foco e descontração, e estabelecer uma relação positiva com os alunos.

Ao longo do projeto de investigação, tornou-se claro que o coro pode ser muito mais do que um espaço de prática musical coletiva. Para muitos alunos, é também um lugar de descoberta pessoal, de expressão emocional e de construção de identidade musical. Através das respostas recolhidas, percebi que a motivação e o envolvimento nas aulas de coro não dependem apenas do repertório ou da técnica vocal, mas sim de um conjunto mais amplo de fatores que envolvem o ambiente emocional, o sentimento de competência, o desafio adequado e o apoio relacional.

Foi particularmente interessante constatar que muitos alunos já experienciaram momentos de “fluxo”. Este estudo fez-me repensar algumas ideias pré-concebidas sobre o ensino da música, especialmente no contexto especializado. Percebi, por exemplo, que a escuta ativa dos alunos deve estar no centro da prática pedagógica. Acredito agora, com mais convicção, que promover experiências musicais significativas passa por valorizar a autonomia, cultivar a confiança e criar espaços onde o erro seja visto como parte do caminho e não como falha.

10. Bibliografia

Araújo, R. C. de, & Pickler, L. (2008). Um estudo sobre motivação e estado de fluxo na execução musical. *Anais do IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais* (pp. 154–159). Universidade de São Paulo.

Campinho, M. C. S. C. M. (2021, julho). *O aquecimento criativo como potenciador de sucesso nas disciplinas de Coro e Formação Musical no ensino vocacional* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho.

Cardoso, F. (2007). *Papel da motivação na aprendizagem de um instrumento*. <http://hdl.handle.net/10400.21/1886>

Cogdill, S. H. (2014). Applying research in motivation and learning to music education: What the experts say. *Update: Applications of Research in Music Education*, 33(2), 49–57. <https://doi.org/10.1177/8755123314547909>

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.

Custodero, L. A. (2002). Seeking challenge, finding skill: Flow experience and music education. *Arts Education Policy Review*, 103(3), 3–9. <https://doi.org/10.1080/10632910209600288>

Custodero, L. (2005). Observable indicators of flow experience: A developmental perspective on musical engagement in young children from infancy to school age. *Music Education Research*. <https://doi.org/10.1080/14613800500169431>

Danner, F. W., & Lonky, E. (1981). A cognitive-developmental approach to the effects of rewards on intrinsic motivation. *Child Development*, 52(3), 1043–1052. <https://doi.org/10.2307/1129110>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 325–346. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>

Evans, P., & Bonneville-Roussy, A. (2015). Self-determined motivation for practice in university music students. *Psychology of Music*, 44(5), 1095–1110. <https://doi.org/10.1177/0305735615610926>

González-Zamar, M.-D., Ortiz Jiménez, L., & Sánchez Ayala, A. (2021). Design and validation of a questionnaire on influence of the university classroom on motivation and sociability. *Education Sciences*, 11(4), 183. <https://doi.org/10.3390/educsci11040183>

Gray, D. E. (2004). *Doing research in the real world*. SAGE Publications.

Guilloteaux, M. J., & Dörnyei, Z. (2008). Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *TESOL Quarterly*, 42(1), 55–77. <http://www.jstor.org/stable/40264425>

Hallam, S. (2001). The Development of Metacognition in Musicians: Implication for Education, 1–29

Hallam, S. (2002). Musical motivation: Towards a model synthesising the research. *Music Education Research*, 4(2), 225–244. <https://doi.org/10.1080/1461380022000011939>

Hallam, S. (2006). Motivation and musical identity. In S. Hallam, *Music psychology in education* (pp. 142–154). London: Institute of Education, University of London.

Hallam, S., Papageorgi, I., Varvarigou, M., & Creech, A. (2018). Relationships between practice, motivation, and examination outcomes. *Psychology of Music*, 49(1), 3–20. <https://doi.org/10.1177/0305735618816168>

Haltvick, K. (2020). Motivation and engagement in the choral classroom: Does repertoire make a difference? *Dissertations, Theses, and Project*, 332. <https://red.mnstate.edu/thesis/332>

Lourenço, A., & Paiva, M. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 15(2), 132–141. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v15n2/v15n2a12.pdf>

Maehr, M. L., Pintrich, P. R., & Linnenbrink, E. A. (2012). Motivation and achievement. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference*. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195138849.003.0024>

McPherson, G. E., Blackwell, J., & Hattie, J. (2022). Feedback in music performance teaching. *Frontiers in Psychology*, 13, 921595. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.921595>

O'Neill, S. (1999). Flow theory and the development of musical performance skills. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 141, 129–134. <http://www.istor.org/stable/40318998>

O'Neill, S. A., & McPherson, G. E. (2002). Motivation. In R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), *The science & psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (pp. 196–212). Oxford University Press.

Renwick, J. M., & McPherson, G. E. (2002). Interest and choice: Student-selected repertoire and its effect on practising behaviour. *British Journal of Music Education*, 19(2), 173–188. <https://doi.org/10.1017/S0265051702000256>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

Schmidt, C. P. (2005). Relations among motivation, performance achievement, and music experience variables in secondary instrumental music students. *Journal of Research in Music Education*, 53(2), 134–147. <https://doi.org/10.1177/002242940505300204>

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>

Whaley, J., Sloboda, J., & Gabrielsson, A. (2008). Peak experiences in music. In S. Hallam, I. Cross, & M. H. Thaut (Eds.), *Oxford handbook of music psychology* (Oxford Library of Psychology). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199298457.013.0042>

Anexos

Questionário sobre tema **Motivação e estado de “fluxo” em aulas de coro.**

Instruções: Por favor, responda às seguintes questões (com um círculo à volta da(s) opção(ões) escolhida(s) com honestidade com base nas suas experiências durante os ensaios e as atuações com o coro. As suas respostas ajudarão a compreender o que o motiva e como vivência o estado de fluxo enquanto canta. Não há respostas erradas ou certas. Este questionário tem como objetivo recolher dados que serão utilizados exclusivamente para análise no âmbito de uma tese académica. Gostaria de salientar que todas as respostas fornecidas são anónimas e confidenciais, garantindo a privacidade e o sigilo das informações partilhadas. A vossa participação é extremamente importante e contribuirá de forma significativa para o desenvolvimento deste estudo.

Desde já, agradeço a vossa colaboração e disponibilidade.

Secção 1: Motivação nas aulas de Coro

Classifica o aproveitamento global na aula de coro numa escala de 1 a 5.

1. Não é agradável.
2. Um pouco agradável.
3. Neutro.
4. Agradável.
5. Muito agradável.

O que te motiva a participar nas aulas de coro? (Assinala todas as opções aplicáveis):

1. Gosto de cantar.
2. Amor pela música e pelas *performances*.
3. Sentimento de realização.
4. Fazer amigos ou sentido de comunidade.
5. Desafio e crescimento pessoal enquanto estudante de música.
6. Outro: _____

Com que frequência sentes motivação para praticar ou cantar fora das aulas?

1. Nunca.
2. Raramente.
3. Às vezes.
4. Frequentemente.
5. Sempre.

Até quanto o reconhecimento dos outros (colegas/professores/família/ etc.) influencia a tua motivação?

1. Nada.
2. Um pouco.
3. Muito.

Como te sentes em relação à tua preparação para as *performances*?

1. Ansioso(a).
2. Pouco preparado(a).
3. Neutro/Não penso sobre isso.
4. Bem preparado e confiante.

Secção 2: Experiência de Fluxo nas aulas de Coro

Qual é o grau de dificuldade que sentes nas obras que ensaias durante as aulas de coro?

1. Muito fácil.
2. Fácil.
3. Difícil.
4. Muito difícil.

Achas que um maior nível de dificuldade nas obras aumentaria a tua motivação?

1. Discordo totalmente (Nunca).
2. Discordo (Raramente).
3. Neutro (Às vezes).
4. Concordo totalmente (Frequentemente).

O repertório ajuda-me a crescer como cantor(a) e intérprete.

1. Discordo totalmente (Nada).
2. Discordo (Pouco).
3. Neutro (Moderadamente).
4. Concordo totalmente (Bastante).

Sabendo que uma das categorias do estado de “fluxo” é “perder” a consciência do tempo e ter a sensação de autorealização (através da absorção pelo processo criativo), costumava senti-lo ao cantar no coro?

1. Nunca.
2. Raramente.
3. Às vezes.
4. Frequentemente.

Caso já tenha sentido o estado de “fluxo”, como descreverias a experiência? (Assinala todas as opções aplicáveis):

1. Completamente focado(a) na música.
2. O tempo passa rapidamente.
3. Em sintonia com outros colegas.
4. Desafiado(a), mas confiante.
5. Outro: _____

Para ti, quais fatores contribuem mais para o “fluxo”? (Assinala todas as opções aplicáveis):

1.Instruções claras e *feedback* construtivo.

2.Complexidade da música.

3.Grupo de colegas envolvido.

4.Preparação adequada.

5.Conexão pessoal com a música.

6.Sento-me confortável.

7.Outro: _____

Como te sentes após perceber que já experienciaste, ou não, o estado de "fluxo"?

1.Indiferente.

2.Contínuo sem perceber.

3.Satisfeito(a).

4.Motivado(a).

O que te distrai mais para não conseguires experienciar o “fluxo”? (Assinala todas as opções aplicáveis):

1.Falta de confiança.

2.Distrações de outros colegas.

3.Sentir-me mal preparado(a).

4.*Stress* externo.

5.Falta de conexão com o grupo.

6.Outro: _____

Secção 3: Reflexão Geral

O que é mais importante para ti numa aula de coro?:

- 1.Aprender novas músicas.
- 2.Melhorar a técnica vocal.
- 3.Sentir-me parte do grupo.
- 4.O reconhecimento do professor.

Aprender uma nova partitura é o maior desafio numa aula de coro.

- 1.Discordo totalmente.
- 2.Discordo.
- 3.Neutro.
- 4.Concordo.
- 5.Concordo totalmente.

Melhorei significativamente a minha musicalidade desde que comecei a cantar em coro.

- 1.Discordo totalmente.
- 2.Discordo.
- 3.Neutro.
- 4.Concordo.
- 5.Concordo totalmente.

É importante que os alunos façam parte da escolha do repertório.

- 1.Discordo totalmente (Nada importante).
- 2.Discordo (Pouco importante).
- 3.Neutro (Moderadamente).
- 4.Concordo (Bastante importante).
- 5.Concordo totalmente (Muito importante).

PLANO DE AULA

Nome do Mestrando : Mara Lisa Pereira Monteiro	Data: 08/05/2025
Professor Cooperante: Tiago Marques	Local: Escola Artística de Música do Conservatório Nacional
Professor Orientador (ESML): Paulo Lourenço	Número de alunos: 7
Grau/ano: Classe de Coro (do 2o ao 8o grau)	Duração da aula: 45min
Nome do(s) aluno(s): Manuel, João, Sofia, Aurora, Adriana, Luísa, Prof. Tiago.	

Contextualização da aula: Nas aulas de Coro é possível promover a socialização, diversas competências musicais e o desenvolvimento da técnica vocal. Nesta aula, os alunos irão trabalhar um peça nova, aspetos como afinação, técnica vocal e interpretação de uma peça a 4 vozes adequada ao nível do grupo.

Objetivos	Conteúdos	Atividades/Estratégias	Análise/Observações	Duração
Os alunos deverão ser capazes de entoar a 4 vozes as partes atribuídas com o texto, rigor de	<ul style="list-style-type: none"> ● Aquecimento vocal e exercícios de respiração; ● Estudo de uma peça 	<ul style="list-style-type: none"> ● Aquecimento vocal e respiração: -Exercícios de projeção de ar com ritmo em “Vs” e “Gs”; 	A aula iniciou com um aquecimento vocal focado em respiração, articulação, de forma a preparar os alunos	45min

<p>afinação, rítmico e de pulsação, a peça “Hino do Conservatório”, do compositor Eurico Carrapatoso, cujo arranjo vocal SATB é do prof. Tiago Marques”.</p>	<p>coral, com divisão de vozes;</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Interpretação e expressão musical da peça. 	<p>-Entoar com a boca em “Br” a seguinte ordenação: 1232123454321 e depois com as vogais “lu”.</p> <p>-Entoar com as sílabas “Zia” e “Zió” a seguinte ordenação: 1353 1464 13531.</p> <p>- Entoar com as vogais “ló” a seguinte ordenação:5432171 (para trabalhar a zona média-grave e grave)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Apresentação da peça coral e divisão das vozes: <p>1º- Todos entoam a voz do Soprano com texto, desde do compasso 5 até ao 35, pois todas as 4 vozes têm esta parte escrita em uníssono: primeiramente sem texto e quando as notas estiverem bem consolidadas, com texto;</p>	<p>para cantar com pouco esforço vocal. Os exercícios foram bem recebidos e executados de forma eficiente.</p> <p><i>Leitura da Peça Nova:</i> Foi apresentada uma nova peça aos alunos que foi bem assimilada, com progresso notável na leitura e na interpretação.</p> <p>Durante a execução, os alunos demonstraram-se empenhados naquilo que era pedido.</p>
--	--	---	--

	<p>2º- Leitura das nota de de cada naipe com sílaba neutra (nô), individualmente. Após as partes estarem consolidadas, leitura do texto com o ritmo apresentado em conjunto;</p> <p>3º- Alternância gradual dos naipes para entoarem as suas partes em conjunto com as diferentes vozes: Sopranos + Baixo; Tenor + Baixo; etc.;</p> <p>4º- Entoação em conjunto das diferentes secções da peça, do fim para o início de forma a que todos vão tomando melhor consciência de cada parte, com ligação da música que é antecedida;</p> <p>5º- Entoação da peça de início ao fim em pé.</p>	
--	---	--

		<ul style="list-style-type: none">● <i>Feedback</i> positivo e/ou construtivo.	
--	--	--	--

Recursos utilizados: Piano e partitura
Reportório/Bibliografia: Hino do Conservatório Nacional de Eurico Carrapatoso e Tiago Marques.
Reflexão final/Avaliação: Sobre esta aula, eu senti que, numa próxima abordagem, devo variar os exercícios de aquecimento para tornar a rotina mais dinâmica e explorar mais o tipo de <i>feedback</i> e de instruções dadas aos alunos. Acho também necessário trabalhar outros aspetos de interpretação da peça bem como a necessidade de manter uma pulsação estável, de forma que todos os alunos a sintam de maneira igual, e nos fraseados que o professor titular pretendia.

PLANO DE AULA

Nome do Mestrando : Mara Lisa Pereira Monteiro	Data: 08/05/2025
Professor Cooperante: Tiago Marques	Local: Escola Artística
de Música do Conservatório Nacional	
Professor Orientador (ESML): Paulo Lourenço	Número de alunos:6
Grau/ano: Classe de Coro (do 2o ao 8o grau)	Duração da aula: 90min
Nome do(s) aluno(s): Manuel, João, Sofia, Adriana, Luísa, Prof. Tiago.	

Contextualização da aula: Nesta aula, os alunos irão trabalhar afinação, técnica vocal e interpretação das peças já conhecidas.

Objetivos	Conteúdos	Atividades/Estratégias	Análise/Observações	Duração
Os alunos deverão ser capazes de entoar a 4 vozes as partes atribuídas com o texto, com as diferentes dinâmicas, rigor de afinação, de proje-	<ul style="list-style-type: none"> ● Aquecimento vocal e exercícios de respiração; ● Estudo de peças corais contrastantes; 	<ul style="list-style-type: none"> ● Ensaio da peça “Verdes anos”: <ol style="list-style-type: none"> 1.-Revisão das partes da obra com o texto. 2. Ensaio conforme a necessidade dos alunos para reverem a peça. - Alternância gradual dos naipes para entoarem 	Nesta aula, os alunos não necessitam de fazer um aquecimento vocal, pois já não era necessário, tendo em conta que já o tinham	90min

<p>ção vocal, rítmico e de pulsação, as peças “O Infante”, “Verdes anos”, “No Comboio Ascendente” “Liberdade”, “Canção de Alcipe”, “Gato que brinca na rua”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Interpretação e expressão musical da peça. 	<p>as suas partes em conjunto com as diferentes vozes: Sopranos + Baixo; Tenor + Baixo; etc.</p> <p>3- Entoação em conjunto das diferentes secções da peça.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ensaio da peça: No comboio descendente <ol style="list-style-type: none"> 1. -Revisão das partes da obra com o texto. 2. Ensaio conforme a necessidade dos alunos para reverem a peça com ênfase nas diferentes partes de cada um, principalmente de quem tem a melodia. <ul style="list-style-type: none"> ● Ensaio da peça: Liberdade <ol style="list-style-type: none"> 1. Entoação de início ao fim, com paragens para correções e/ou sugestões. <ul style="list-style-type: none"> ● Ensaio da peça: Canção de Alcipe <ol style="list-style-type: none"> 1. Entoação de início ao fim, com 	<p>realizado na aula anterior.</p>
---	--	---	------------------------------------

		<p>destaque no fraseado/texto/dinâmicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ensaio da peça: O Infante <p>1. Entoação de início ao fim, com destaque no fraseado/texto/dinâmicas</p> <ul style="list-style-type: none"> ● <i>Feedback</i> positivo e/ou construtivo. 		

Recursos utilizados: Piano e partituras.

**Reportório/Bibliografia:Verdes anos (Carlos Paredes, letra de Pedro Támen);
No comboio descende (José Afonso, poema de Fernando Pessoa);
Liberdade (Ronaldo Miranda, poema de Fernando Pessoa);
Canção de Alcipe (Carlos Paredes, poema de Marquesa de Alorna, adaptado por Vasco Graça Moura / Tiago Marques);
Gato que brinca na rua (Eurico Carrapatoso, poema de Fernando Pessoa);
O Infante (Nathanael Júnior, poema de Fernando Pessoa).**

Reflexão final/Avaliação: Os alunos demonstraram-se um pouco inseguros em relação à primeira obra ensaiada, o que fez com que tivesse de recorrer a estratégias de revisão da obra, como a revisão das vozes por naipe individualmente e depois em alternância dos naipes em conjunto, de forma a recuperar a confiança e reforçar a memória musical. A alternância entre vozes e o trabalho de conjunto contribuíram para uma maior consciência da partitura. Esta aula evidenciou a importância de adaptar o plano às necessidades reais dos alunos.

PLANO DE AULA

Nome do Mestrando: Mara Lisa Pereira Monteiro Data: 29/05/2025

Professor Cooperante: Tiago Marques

Local: Escola Artística de Música do Conservatório Nacional

Professor Orientador (ESML): Paulo Lourenço Número de alunos:6

Grau/ano: Classe de Coro (do 2o ao 8o grau) Duração da aula: 45min

Nome do(s) aluno(s):Manuel, João, Sofia, Adriana, Luísa, Prof. Tiago.

Contextualização da aula: Nesta aula, os alunos irão trabalhar afinação, técnica vocal e interpretação de uma peça a 4 vozes posteriormente aprendida como preparação para a prova de avaliação.

Objetivos	Conteúdos	Atividades/Estratégias	Análise/Observações	Duração
Os alunos deverão ser capazes de entoar a as devidas as partes atribuídas com o texto, rigor de afinação, rítmico e de pulsação e sem partitura, a peça	<ul style="list-style-type: none"> ● Aquecimento vocal e exercícios de respiração; ● Estudo de uma peça co- 	<ul style="list-style-type: none"> ● Aquecimento vocal e respiração: <ul style="list-style-type: none"> -Exercícios de projeção de ar com ritmo em “Vs” e “Gs”; -Entoar com a boca em “Br” a seguinte ordenação: 1232123451 e depois com as vogais “lu”. 	Ao longo dos 45 minutos de aula, os alunos responderam de forma positiva ao aquecimento vocal. Esse momento inicial foi essencial para um preparo vocal adequado, proporcionando maior segurança e estabilidade.	45min

<p>“Hino do Conservatório”, do compositor Eurico Carrapatoso, cujo arranjo vocal SATB é do prof. Tiago Marques”.</p>	<p>ral e preparação para a prova;</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Interpretação e expressão musical da peça. ● Plano: ● 15min de aquecimento vocal; ● 15min de revisão de algumas passagens da obra; ● 16min para entoar a obra sem partitura, com paragens para corrigir passagens 	<p>-Entoar com as sílabas “mó” ordenação: 12321234 (ligado)54321(curto)</p> <p>-Entoar com as vogais “zá” a seguinte ordenação:135 -654321</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ensaio da peça: Hino do Conservatório Nacional: <p>-Revisão de passagens para que os alunos se lembrem daquilo que já foi ensaiado.</p> <p>-Entoação de início até ao fim sem partitura, com paragens para corrigir.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● <i>Feedback</i> positivo e/ou construtivo. 	<p>Foi trabalhado o “Hino do Conservatório Nacional”, explorando a interpretação tanto com partitura quanto de forma mais intuitiva, sem apoio visual. A alternância entre essas duas formas de estudo possibilitou um entendimento mais profundo da obra.</p>
--	--	--	--

	<p>que ficaram ou mal aprendidas, ou mal memorizadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 4min- entoação de início até ao fim sem partitura, com acompanhamento ao piano e em pé. 		
--	---	--	--

Recursos utilizados: Piano e partitura
Reportório/Bibliografia: Hino do Conservatório Nacional de Eurico Carrapatoso e Tiago Marques.
Reflexão final/Avaliação: Considero que a aula foi satisfatória, mas sempre há pontos a aprimorar para tornar a experiência dos alunos ainda mais enriquecedora. Nesta aula senti que o aquecimento vocal inicial teve um impacto positivo para a condução do resto da aula e no aproveitamento dos alunos. Assim, como foi um

aquecimento vocal pensado e estruturado, criou uma base sólida para a execução do Hino do Conservatório Nacional, permitindo que os alunos entoassem a peça de forma consciente e com maior segurança vocal.

PLANO DE AULA

Nome do Mestrando : Mara Lisa Pereira Monteiro	Data: 29/05/2025
Professor Cooperante: Tiago Marques	
Local: Escola Artística de Música do Conservatório Nacional	
Professor Orientador (ESML): Paulo Lourenço	Número de alunos:6
Grau/ano: Classe de Coro (do 2o ao 8o grau)	Duração da aula: 90min
Nome do(s) aluno(s): Manuel, João, Sofia, Adriana, Luísa, Prof. Tiago.	

Contextualização da aula: Nesta aula, os alunos irão trabalhar afinação, técnica vocal e interpretação das peças já conhecidas como preparação para a prova de avaliação.

Objetivos	Conteúdos	Atividades/Estratégias	Análise/Observações	Duração
Os alunos deverão	<ul style="list-style-type: none">● Aquecimento vocal e	<ul style="list-style-type: none">● Ensaio da peça “Verdes anos”:	Nesta aula, os alunos não necessitam	90 min

<p>ser capazes de entoar a 4 vezes as partes atribuídas com o texto, com as diferentes dinâmicas, rigor de afinação, de projeção vocal, rítmico e de pulsação, as peças “O Infante”, “Verdes anos”, “No Comboio Ascendente” “Liberdade”, “Canção de Alcipe”,</p>	<p>exercícios de respiração ;</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Estudo de peças corais contrastantes; ● Interpretação e expressão musical da peça. 	<p>1.-Revisão das partes da obra com o texto.</p> <p>2. Ensaio conforme a necessidade dos alunos para reverem a peça. - Alternância gradual dos naipes para entoarem as suas partes em conjunto com as diferentes vozes: Sopranos + Baixo; Tenor + Baixo; etc.</p> <p>3- Entoação em conjunto das diferentes secções da peça.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ensaio da peça: No comboio descendente <p>1. -Revisão das partes da obra com o texto.</p> <p>2. Ensaio conforme a necessidade dos alunos para reverem a peça com ênfase nas diferentes partes de cada um, principalmente de quem tem a melodia.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ensaio da peça: Liberdade 	<p>de fazer um aquecimento vocal, pois já não era necessário, tendo em conta que já o tinham realizado na aula anterior.</p> <p>Durante a aula, observaram-se momentos de motivação e concentração por parte dos alunos, apesar do cansaço evidente.</p> <p>Em determinado momento, houve a necessidade de um foco específico no naipe das sopranos, devido às exigências vocais de uma página da obra O Infante, devido à tessitura da peça,</p>
--	---	---	---

<p>“Gato que brinca na rua”</p>		<p>1. Entoação de início ao fim, com paragens para correções e/ou sugestões.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ensaio da peça: Canção de Alcipe <p>1. Entoação de início ao fim, com destaque no fraseado/texto/dinâmicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ensaio da peça: O Infante <p>1. Entoação de início ao fim, com destaque no fraseado/texto/dinâmicas</p> <ul style="list-style-type: none"> ● <i>Feedback</i> positivo e/ou construtivo. 	<p>fornecendo ferramentas para que as alunas conseguissem interpretar sem comprometer a saúde vocal. Esse ajuste permitiu uma maior confiança na execução e um melhor aproveitamento musical.</p>	
---------------------------------	--	---	---	--

Recursos utilizados: Piano e partituras.

Reportório/Bibliografia:

Verdes anos (Carlos Paredes, letra de Pedro Tâmen);

No comboio descende (José Afonso, poema de Fernando Pessoa);

Liberdade (Ronaldo Miranda, poema de Fernando Pessoa);

Canção de Alcipe (Carlos Paredes, poema de Marquesa de Alorna, adaptado por Vasco Graça Moura / Tiago Marques);

Gato que brincas na rua (Eurico Carrapatoso, poema de Fernando Pessoa);

O Infante (Nathanael Júnior, poema de Fernando Pessoa).

Reflexão final/Avaliação: Durante o ensaio, percebi que havia uma alguma insegurança por parte do naipe dos sopranos, especialmente em uma das peças, e mesmo diante dessa dificuldade, tentei manter o fluxo de ensaio sem interrupções ou informações desnecessárias, garantindo que os alunos consigam corrigir os próprios erros, num ambiente de apoio e incentivo. A preocupação com a técnica vocal e a saúde da voz foi um ponto positivo, através de ferramentas para que os alunos cantassem de forma saudável.

De forma geral, sinto que a condução da aula foi positiva, mas há sempre pontos que podem ser ajustados para aprimorar ainda mais a experiência dos alunos. Essa reflexão me permite pensar em estratégias futuras para tornar o aprendizado mais eficaz e envolvente.

