

Relatório de Estágio

As masterclasses como elemento de motivação
na aprendizagem musical

Maria Raquel Cruz Saraiva

Mestrado em Ensino de Música

Dezembro de 2021

Orientador: Professor Ricardo Ramos

Coorientador: Professor Pedro Couto Soares

Relatório de Estágio

As masterclasses como elemento de
motivação na aprendizagem musical

Maria Raquel Cruz Saraiva

Relatório Final do Estágio do Ensino Especializado, apresentado à Escola Superior de Música de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa, para cumprimento dos requisitos à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, conforme Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

Dezembro de 2021

Orientador: Professor Ricardo Ramos

Coorientador: Professor Pedro Couto Soares

Índice Geral

ÍNDICE GERAL	I
ÍNDICE DE GRÁFICOS	III
ÍNDICE DE TABELAS	IV
LISTA DE TERMOS E ABREVIATURAS	V
AGRADECIMENTOS	VI
RESUMO I (PRÁTICA PEDAGÓGICA).....	VII
ABSTRACT I - PEDAGOGICAL PRACTICE	VIII
RESUMO II - PROJETO DE INVESTIGAÇÃO.....	IX
ABSTRACT II - RESEARCH	X
PARTE I - PRÁTICA PEDAGÓGICA	1
1. INTRODUÇÃO	1
2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	1
2.1. HISTORIAL, CONTEXTUALIZAÇÃO E ENQUADRAMENTO	1
2.2. MODELO DE ENSINO	3
2.3. OFERTA EDUCATIVA	4
2.4. PLANOS CURRICULARES.....	5
2.5. IDEOLOGIA DA AMSC	6
2.6. RECURSOS HUMANOS	8
2.6.1. Alunos.....	8
2.6.2. Docentes.....	9
2.6.3. Não Docentes	10
2.7. LIGAÇÃO À COMUNIDADE	10
2.8. PARCERIAS	12
2.9. ANÁLISE SWOT (DO ESTAGIÁRIO).....	12
3. PRÁTICA EDUCATIVA.....	13
3.1. CARACTERIZAÇÃO DA CLASSE	13
3.2. CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS SELECIONADOS	14
3.2.1. Aluno A.....	14
3.2.2. Aluno B.....	15
3.2.3. Aluno C.....	16
3.3. DESCRIÇÃO DAS AULAS OBSERVADAS	17
3.4. DESCRIÇÃO DAS AULAS LECIONADAS	24
4. REFLEXÃO FINAL / CONCLUSÃO	26
PARTE II - INVESTIGAÇÃO.....	29
5. OBJETIVOS DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO	29
6. REVISÃO DA LITERATURA.....	30
6.1. AS MASTERCLASSES	30
6.1.1. Contextualização.....	30
6.1.2. Categorização das Masterclasses	31
6.1.3. Benefícios das Masterclasses	33
6.1.4. Como evitar impactos negativos nas masterclasses	35
6.1.5. As masterclasses para os ouvintes.....	36
6.1.6. O papel do professor orientador da masterclasse	38
6.2. A MOTIVAÇÃO	41
6.2.1. Contextualização.....	41
6.2.2. Motivação intrínseca e extrínseca	42
6.2.3. Teoria expectativa-valor	45

6.2.4. Teoria da autoeficácia	46
6.2.5. Teoria da atribuição	48
6.2.6. Teoria do autoconceito de inteligência.....	49
6.2.7. Teoria de fluxo.....	50
6.3. A MOTIVAÇÃO E AS MASTERCLASSES	51
7. PROBLEMÁTICA E PERGUNTA DE INVESTIGAÇÃO	52
8. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	53
8.1. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO	53
8.2. AMOSTRA	54
9. DESENVOLVIMENTO E APRESENTAÇÃO DE DADOS.....	55
9.1. ESTUDO A.....	55
9.1.1. Método.....	55
9.1.2. Análise e discussão de resultados	56
9.2. ESTUDO B.....	71
9.2.1. Método.....	71
9.2.2. Análise e discussão de resultados	72
10. CONCLUSÕES E REFLEXÃO FINAL	76
BIBLIOGRAFIA.....	81
APÊNDICES.....	85
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS QUE PARTICIPARAM EM MASTERCLASSES.....	86
APÊNDICE B - PERGUNTAS ORIENTADORAS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	93

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 - MODELO DE ENSINO DA AMSC	3
GRÁFICO 2 - PERGUNTA 2 - INSTRUMENTO.....	56
GRÁFICO 3 - PERGUNTA 3 - GRAU DE ESCOLARIDADE NA MÚSICA	57
GRÁFICO 4 - PERGUNTA 4 - COMO CLASSIFICAS A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO EM MASTERCLASSES COMO EXECUTANTE?	58
GRÁFICO 5 - PERGUNTA 4 - COMO CLASSIFICAS A IMPORTÂNCIA DAS MASTERCLASSES COMO OUVINTE? ..	58
GRÁFICO 6 - PERGUNTA 5 - EM QUANTAS MASTERCLASSES JÁ PARTICIPASTE COMO OUVINTE?.....	59
GRÁFICO 7 - PERGUNTA 6 - EM QUANTAS MASTERCLASSES JÁ PARTICIPASTE COMO EXECUTANTE?	59
GRÁFICO 8 - PERGUNTA 7 - IMAGINA QUE QUERES PARTICIPAR NUMA MASTERCLASSE QUE CONSIDERAS IMPORTANTE. QUANDO TE INSCREVES JÁ NÃO HÁ VAGAS. O QUE FAZES?.....	60
GRÁFICO 9 - PERGUNTA 8 - O QUE ACHAS QUE TE DÁ MAIS PRAZER E TE LEVA A GOSTAR MAIS DE APRENDER O INSTRUMENTO?	60
GRÁFICO 10 - PERGUNTA 23 - ACHAS QUE AS MASTERCLASSES PODEM SER UMA FONTE DE MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM MUSICAL?	61
GRÁFICO 11 - PERGUNTA 9 - O QUE PREFERES NUMA MASTERCLASSE?	61
GRÁFICO 12 - PREFERÊNCIA DE ATIVIDADES AO LONGO DE UMA MASTERCLASSE PELOS ALUNOS DA INICIAÇÃO AO 5º GRAU.....	62
GRÁFICO 13 - PREFERÊNCIA DE ATIVIDADES AO LONGO DE UMA MASTERCLASSE PELOS ALUNOS DO 6 AO 8º GRAU / SECUNDÁRIO	62
GRÁFICO 14 - PREFERÊNCIA DE ATIVIDADES AO LONGO DE UMA MASTERCLASSE PELOS ALUNOS DE ENSINO SUPERIOR	63
GRÁFICO 15 - PERGUNTA 10 - QUANDO TENHO UMA MASTERCLASSE, NOS DIAS QUE ANTECEDEM:.....	63
GRÁFICO 16 - PERGUNTA 11 - QUANDO TENHO UMA MASTERCLASSE, NOS DIAS QUE SE SEGUEM:	64
GRÁFICO 17 - PERGUNTA 12 - ALGUMA VEZ SENTES RECEIO E ANSIEDADE AO PARTICIPAR NUMA MASTERCLASSE?.....	64
GRÁFICO 18 - PERGUNTA 13 - SE RESPONDESTE “SIM” NA PERGUNTA 12. CONSIDERAS QUE AS MASTERCLASSES SÃO:.....	65
GRÁFICO 19 - PERGUNTA 14 - SE RESPONDESTE “SIM” NA PERGUNTA 12. ACHAS QUE, APESAR DO NERVOSISMO QUE SENTES, VALE A PENA PARTICIPAR EM MASTERCLASSES?.....	65
GRÁFICO 20 - VONTADE DE DESISTIR DO INSTRUMENTO APÓS UMA MASTERCLASSE NEGATIVA	66
GRÁFICO 21 - SENTIMENTOS EXPERIENCIADOS NUMA MASTERCLASSE	67
GRÁFICO 22 - EXPECTATIVAS PARA A MASTERCLASSE.....	67
GRÁFICO 23 - EXPECTATIVA-VALOR NA MASTERCLASSE: INTERESSE, IMPORTÂNCIA E CUSTO.....	68
GRÁFICO 24 - AUTOEFICÁCIA E FEEDBACK	69
GRÁFICO 25 - MOTIVOS DE BOA PRESTAÇÃO NA MASTERCLASSE.....	70
GRÁFICO 26 - MOTIVOS DE MÁ PRESTAÇÃO NA MASTERCLASSE	70
GRÁFICO 27 - EXPERIÊNCIAS DE FLUXO	71

Índice de Tabelas

TABELA 1 - PLANOS CURRICULARES.....	5
TABELA 2 - Nº DE ALUNOS POR CICLOS DE ENSINO NA AMSC.....	8
TABELA 3 - Nº DE ALUNOS POR INSTRUMENTO NA AMSC.....	9
TABELA 4 - Nº DE PROFESSORES POR COMPONENTE DE ENSINO NA AMSC.....	9
TABELA 5 - ANÁLISE SWOT	12
TABELA 6 - Nº DE ALUNOS POR ANO ESCOLAR	13
TABELA 7 - CRITÉRIOS GERAIS	18
TABELA 8 - DIRETRIZES GERAIS.....	20
TABELA 9 - OBJETIVOS GERAIS.....	23
TABELA 10 - Nº DE ALUNOS POR INSTRUMENTO	54
TABELA 11 - Nº DE ALUNOS POR GRAU.....	54
TABELA 12 - NOTA ALGUM IMPACTO A NÍVEL DO ESTUDO INDIVIDUAL DO INSTRUMENTO QUANDO OS ALUNOS PARTICIPAM EM MASTERCLASSES?	73
TABELA 13 - PODE, DE ALGUMA FORMA, A PARTICIPAÇÃO NUMA MASTERCLASSE SER DESTRUTIVA?	73
TABELA 14 - COMO PREVENIR QUE UMA MASTERCLASSE TENHA UM EFEITO DESTRUTIVO NO ALUNO?.....	74
TABELA 15 - ALGUMA VEZ NOTOU UMA DIFERENÇA SIGNIFICATIVA NA EVOLUÇÃO E MOTIVAÇÃO DE UM ALUNO APÓS TER IDO A UMA MASTERCLASSE?	74
TABELA 16 - QUE IMPACTO A NÍVEL DE FUTURO PODE TER UMA MASTERCLASSE?.....	75
TABELA 17 - A PARTIR DE QUE IDADE/ NÍVEL DE ENSINO OS ALUNOS DEVEM PARTICIPAR EM MASTERCLASSES E QUAL A MELHOR FORMA DA MESMA SER RENTÁVEL PARA TODOS?.....	76

Lista de Termos e Abreviaturas

AMSC - Academia de Música de Santa Cecília

CCB - Centro Cultural de Belém

ESML - Escola Superior de Música de Lisboa

RV - Ryom-Verzeichnis

SWOT - Strengths, Weaknesses, Opportunities, and Threats

Agradecimentos

*Ao meu marido, pela ajuda incansável e pelo incentivo constante.
Aos meus pais, pelo apoio que sempre me dão perante um novo desafio.
E ao meu filho, pela motivação que me deu para terminar esta etapa.*

Resumo I (Prática Pedagógica)

A primeira parte do Relatório de Estágio do Ensino Especializado tem por base a descrição e explanação do estágio em observação realizado pela mestranda na classe de fagote do professor Carolino Carreira da Academia de Música de Santa Cecília no ano letivo de 2020/2021.

A AMSC é uma escola de referência tanto na área académica como no domínio musical, através do ensino integrado de música, tendo este modelo de ensino sido pioneiro em Portugal. A Academia contempla uma grande variedade de oferta a nível de instrumentos e abrange os níveis de ensino desde a pré-escola, até ao 12º ano de escolaridade.

No presente relatório é feita a caracterização da escola, através da contextualização histórica, é explicado o modelo de ensino assim como o seu ideário e referida a oferta educativa, planos curriculares e os recursos da escola.

Posteriormente, é retratado o estágio realizado, sendo feita uma caracterização da classe de fagote, onde se refere o número e nível dos alunos assim como atividades extra realizadas ao longo do ano. De seguida, são apresentados os três alunos selecionados, do 3º, 6º e 9º ano e é feita uma análise das aulas observadas e lecionadas, referido as estratégias de ensino utilizadas e o programa realizado.

A participação neste estágio permitiu à mestranda concluir que o papel de professor vai muito além do ensino de conteúdos e que a estratégia de ensino deve ser adaptada a cada aluno em específico, sendo importante respeitar as características de cada um. Foi ainda perceptível que um dos parâmetros em que o professor deve incidir mais é na motivação, procurando estratégias que captem o interesse e o gosto do aluno pelo instrumento.

Abstract I - Pedagogical Practice

The first part of the Specialized Teaching Internship Report is based on the description and explanation of the observation internship conducted by the master student in the bassoon class of Carolino Carreira at the Academia de Música de Santa Cecília in the school year 2020/2021.

The AMSC is a school of reference both in the academic area and in the musical field, through the integrated teaching of music, having this teaching model been a pioneer in Portugal. The Academy offers a wide variety of instruments and covers the teaching levels from pre-school to 12th grade.

In this report the school is characterized, through the historical contextualization, the teaching model is explained as well as its ideology and referred to the educational offer, curriculum plans and the school resources.

Subsequently, the internship is portrayed, and a characterization of the bassoon class is made, where the number and level of students is referred, as well as extra-activities performed throughout the year. Then, the three selected students, from the 3rd, 6th and 9th grades, are presented and an analysis of the observed and taught classes is made, referring to the teaching strategies used and the program carried out.

The participation in this internship allowed the master's student to conclude that the role of a teacher goes far beyond teaching content and that the teaching strategy should be adapted to each student in specific, being important to respect the characteristics of each one. It was also clear that one of the parameters that the teacher should focus more on is the motivation, seeking strategies that capture the student's interest and the joy to play the instrument.

Resumo II - Projeto de Investigação

Um dos maiores desafios que os professores de instrumento enfrentam para tornar a aprendizagem dos alunos mais eficaz é a motivação. A realização de *masterclasses* tanto a nível das escolas como a nível externo é uma prática cada vez mais comum. Dado a mestranda ter sido frequentador assíduo deste tipo de eventos e ter consciencializado que os mesmos tiveram grandes repercussões não só na sua aprendizagem como a nível emocional, partiu-se desse princípio para a presente investigação, procurando saber em que medida as *masterclasses* podem ser um elemento motivacional para a aprendizagem musical dos alunos.

Para tal, fez-se uma revisão da literatura existente sobre *masterclasses*, os seus benefícios e impactos negativos e propostas de como os evitar, assim como os diferentes tipos de *masterclasses*, incluindo a modalidade de ouvintes. Foi feita, igualmente, uma pesquisa sobre o conceito de motivação e as suas teorias.

Posteriormente realizou-se um inquérito por questionário online a uma população abrangente de alunos, desde a iniciação ao ensino superior e foram entrevistados dois professores com experiência na organização de *masterclasses* e cujos alunos regulares eram participantes frequentes nestes eventos.

Por fim, foram analisados os dados obtidos, através da realização de gráficos que geraram números estatísticos e os resultados foram confrontados com as respostas dadas pelos professores das entrevistas. As conclusões que se tiram relativamente à pergunta de investigação são que as *masterclasses* podem ser geradoras de motivação, levando os alunos a estudarem mais, tanto antes como após a participação nas mesmas e levando a uma relação mais próxima e interesse no instrumento.

Palavras-chave: *Masterclasse*, Motivação, Aprendizagem Musical, Estudo, Ansiedade

Abstract II - Research

One of the biggest challenges instrument teachers face in making student learning more effective is motivation. *Masterclasses* both in schools and abroad are an increasingly common practice. Since the student has been a regular attendant of this type of events and realized that they had great repercussions not only on his learning but also at an emotional level, this was the starting point for the present research, seeking to find out to what extent *masterclasses* can be a motivational element for students' musical learning.

To this end, we reviewed the existing literature on *masterclasses*, their benefits and drawbacks, and proposals on how to avoid them, as well as the different types of *masterclasses*, including the modality of listeners. Research was also done on the concept of motivation and its theories.

Subsequently, an online questionnaire survey was conducted on a broad population of students, from beginner to higher education, and two teachers with experience in organizing *masterclasses* and whose regular students were frequent participants in these events were interviewed.

Finally, the data obtained were analyzed by making graphs that generated statistical figures, and the results were compared with the answers given by the teachers in the interviews. The conclusions drawn regarding the research question are that *masterclasses* can generate motivation, leading students to study more both before and after participating in them and leading to a closer relationship and interest in the instrument.

Keywords: *Masterclass*, Motivation, Musical Learning, Practice, Anxiety

*Determinação, coragem e autoconfiança são fatores decisivos para o sucesso.
Se estamos possuídos por uma inabalável determinação, conseguiremos superá-los.
Independentemente das circunstâncias, devemos ser sempre humildes, recatados e
despidos de orgulho.*

Dalai Lama

PARTE I - PRÁTICA PEDAGÓGICA

1. Introdução

O presente relatório foi elaborado no seguimento da realização da unidade curricular Estágio do Ensino Especializado que consta no plano de estudos atualmente em vigor do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa (ESML). O referido estágio foi realizado no ano letivo 2020/2021 na Academia de Música de Santa Cecília e foi efetuado inteiramente a partir da plataforma Zoom, dadas as circunstâncias da atual pandemia Covid-19 e respeitando as diretrizes da Academia para minimizar o risco de contágio. A escolha desta instituição prende-se pelo facto de ser uma das escolas mais completas, onde há uma plena simbiose entre o ensino da música e o ensino regular desde há várias décadas e onde encontramos uma primazia no ensino de fagote, cuja unidade curricular é lecionada pelo professor Carolino Carreira.

A primeira secção deste relatório descreve todo o estágio curricular, incidindo na caracterização da instituição de acolhimento, o seu contexto histórico e geográfico, as instalações, a estrutura organizacional, a comunidade escolar e educativa e a oferta educativa disponível. Posteriormente, são descritos os alunos envolvidos e relatada e analisada a prática pedagógica observada dos mesmos.

2. Caracterização da Escola

2.1. Historial, contextualização e enquadramento

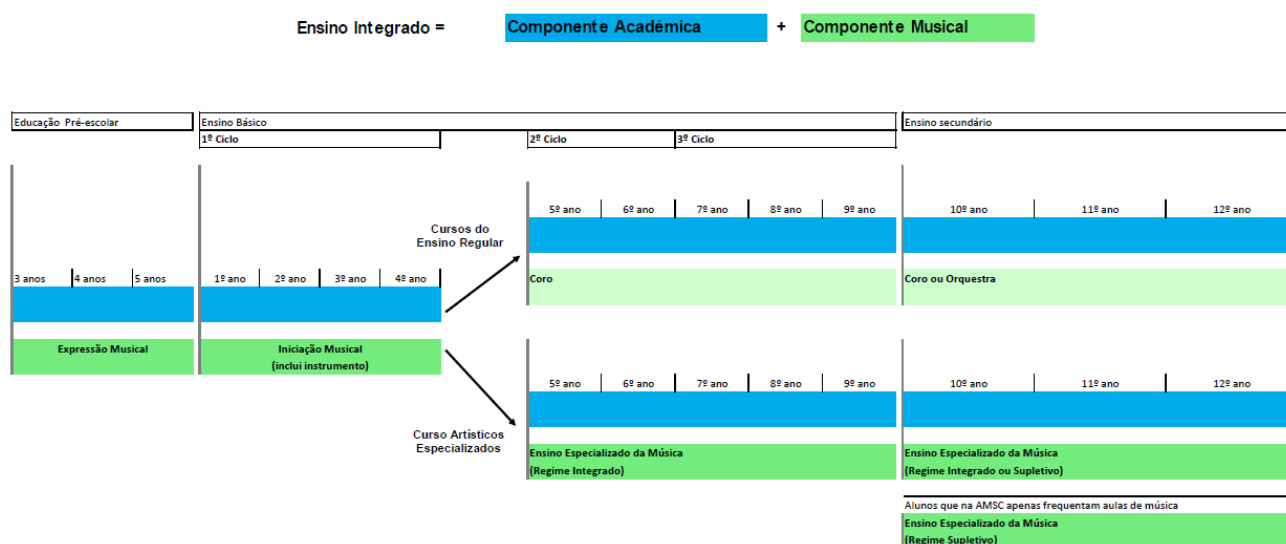
A Academia de Música de Santa Cecília (AMSC) é uma escola de ensino integrado de música, com um modelo de ensino que, pela sua estrutura e qualidade, potencia o prosseguimento de estudos a nível superior nas mais variadas áreas, musicais ou outras. É uma instituição particular fundada em 1964 pela Embaixatriz Vera Franco Nogueira, sem fins lucrativos e declarada de interesse público, tendo alunos dos três anos de idade até ao 12.º ano de escolaridade. Na AMSC garante-se, simultaneamente, uma boa formação académica a alunos interessados numa carreira musical e uma boa formação musical aos interessados em seguir uma carreira profissional noutras áreas de atividade. A ação desta escola, instalada num palacete na Ameixoeira em Lisboa, não se confina ao espaço geográfico em que está inserida uma vez que, quando foi fundada e tal como

acontece ainda hoje, tem um modelo característico e único na região de Lisboa. A AMSC tem cerca de 630 alunos, organizados em duas turmas por ano de escolaridade, dos 3 anos do Pré-escolar até ao 9.º ano de escolaridade. No Ensino Secundário, existe uma turma por cada curso em funcionamento. Esta dimensão permite uma ambiência familiar e uma vivência de proximidade entre os membros da comunidade escolar e é um dos fundamentos do elevado nível de segurança e de disciplina. A missão da AMSC, expressa no seu ideário, tem como finalidade a articulação de diferentes planos de formação, contribuindo todos eles, no seu conjunto, para a formação integral de cada educando. Neste sentido, a AMSC propõe-se a: promover um ensino académico e musical de excelência, enquadrados por uma sólida formação humana assente na educação para os valores cristãos; promover o ensino da música na perspetiva simultânea de, por um lado, uma formação para todos a partir dos 3 anos de idade e, por outro lado, uma formação especializada que habilite solidamente os alunos para acederem ao ensino superior; organizar o percurso escolar de forma a evitar uma decisão precoce relativamente a um futuro percurso profissional na música. A estas finalidades juntam-se outros objetivos como resultado de uma constante procura de aperfeiçoamento da formação, proporcionando aos alunos: - o contacto com o vasto mundo cultural que os rodeia, sensibilizando-os desde muito cedo e durante todo o percurso escolar para o valor da cultura; - a sólida aprendizagem de línguas estrangeiras; - o contacto frequente com os palcos, quer nas suas audições escolares quer fora da escola, em grandes audições ou concertos, no CCB, Gulbenkian, Aula Magna ou outras grandes salas; - metodologias pedagógicas inovadoras, sempre em consonância com o objetivo de qualidade e rigor; - a reflexão, vivência e interiorização dos valores humanos e espirituais promovidos pela Igreja Católica, se assim o desejarem. Para dar resposta a estes objetivos a AMSC, desde o início da sua atividade, organizou a oferta formativa em duas vias de ensino, alternativas e permeáveis, sendo uma delas o Ensino Integrado da Música. Este, apenas em 1983 viria a ser contemplado pela primeira vez na legislação, 19 anos após a sua prática nesta escola. Apesar das dificuldades, sobretudo o elevado custo do ensino da música e a necessidade de renovação das instalações e o reduzido valor que era dado na nossa sociedade a uma formação musical sólida, a AMSC conseguiu ao longo de 50 anos, com o imprescindível apoio financeiro do Ministério da Educação por via do Contrato de Patrocínio a partir dos últimos anos da década de 80 e de diversas adaptações organizativas em função das alterações da legislação e das exigências de cada época, aperfeiçoar a ação educativa sem nunca perder de vista o seu ideário.

2.2. Modelo de Ensino

O modelo de ensino da AMSC no que respeita a oferta formativa, contempla: - um currículo disciplinar comum do pré-escolar até ao final do 4.º ano de escolaridade; - dois currículos alternativos e permeáveis do 5.º ao 9.º ano de escolaridade: um para os alunos vocacionados para o ensino especializado da música (cursos de música em regime de ensino integrado) e outro para os alunos não vocacionados; - música em regime supletivo, como complemento formativo, sobretudo para os alunos que escolhem outras áreas no nível secundário mas que pretendem continuar os estudos de música. O esquema abaixo resume a oferta e o percurso formativo:

Gráfico 1 - Modelo de Ensino da AMSC



Fonte: Academia de Música de Santa Cecília, imagem obtida em www.am-santacecilia.pt

Esta oferta formativa e a organização escolar perspectivam-se tendo em conta que os alunos podem transitar entre vias sem prejuízo de conteúdos nas disciplinas comuns; os alunos podem transitar entre a AMSC e outras escolas do país, de ensino regular ou de ensino especializado da música, sem prejuízo na continuidade das diversas disciplinas; as turmas a partir do 5.º ano de escolaridade podem ter alunos de um ou outro plano curricular, no sentido de evitar que a organização escolar condicione as opções dos alunos.

2.3. Oferta educativa

A Educação Pré-escolar é composta por um ciclo de 3 anos que se inicia aos 3 anos de idade, de acordo com os princípios, objetivos e orientações curriculares definidos na legislação em vigor. Combinando a ciência, a técnica e a arte com os afetos, desenvolve-se a criatividade, o sentido crítico e a relação com o outro. Na música e no brincar descobre-se naturalmente o ser, o estar e o saber fazer.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico é dada especial importância à formação no âmbito da música. Esta formação, que abrange todos os alunos, constitui desde cedo a preparação sólida para a admissão, no 5.º ano de escolaridade, no Curso Básico de Música. Para além do cumprimento dos programas oficiais, são desenvolvidas atividades tendo em vista o desenvolvimento de iniciativa, do espírito crítico, da criatividade e da progressiva autonomia.

Os 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico têm dois planos curriculares alternativos: Cursos Especializados de Música e Cursos do Ensino Regular, para quem não quer estudar música ou não tem vocação. Os objetivos educativos presentes nos ciclos anteriores são reforçados no 2.º ciclo como modo de preparação para a abertura de um leque muito mais vasto de disciplinas no 3.º ciclo. Neste último ciclo do ensino básico promove-se já o contacto com a diversidade possível de escolhas futuras, apoiando-se interesses e motivações pessoais.

O Ensino Secundário na AMSC é totalmente perspectivado e desenvolvido em articulação com o ensino superior, de modo a garantir a solidez da entrada e da continuidade segura nos cursos superiores escolhidos. São, deste modo, disponibilizados os Cursos Científico-Humanísticos, no âmbito do ensino regular, em função do número de alunos que procura esta escola, de entre as ofertas previstas na legislação em vigor:

- Curso de Ciências e Tecnologias
- Curso de Ciências Socioeconómicas
- Curso de Línguas e Humanidades
- Curso de Artes Visuais

Na vertente musical, a AMSC disponibiliza o Curso Secundário de Música e o Curso Secundário de Canto, que podem ser frequentados:

- Em regime integrado, sendo neste caso o único curso secundário do aluno;
- Em regime supletivo, no caso de o aluno frequentar um outro curso secundário e, simultaneamente, frequentar algumas disciplinas de música.

Os instrumentos abrangidos pelo Curso Básico e Secundário de Música são: violino, violela, violoncelo, contrabaixo, flauta de bisel, flauta transversal, clarinete, saxofone, oboé, fagote, trompete, trompa, trombone, tuba, piano, cravo, órgão, guitarra e percussão.

2.4. Planos curriculares

A AMSC até ao ano letivo 2014/2015 teve planos próprios, aprovados pelo Ministério da Educação, para a totalidade ou parte dos seus níveis e regimes de ensino. Com a publicação do novo Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo (Decreto-Lei nº 152/2013) e com a sua regulamentação (Portaria nº 59/2014) a AMSC passou a beneficiar de maior flexibilidade para adaptar as matrizes curriculares nacionais à sua realidade educativa. Com o Decreto-Lei nº 55/2018 foram publicadas novas matrizes curriculares que, no ano letivo de 2018/2019, se aplicam ao 1º, 5º, 7º e 10º ano de escolaridade.

Na área musical, os planos curriculares são os seguintes:

Tabela 1 - Planos Curriculares

Pré-escolar	Expressão Musical
1º Ciclo do ensino básico	Educação Musical Instrumento Classe de Conjunto Movimento (só no 1º ano)
2º ciclo do curso básico de música	Formação Musical Instrumento Classe de Conjunto
3º ciclo do curso básico de música	Formação musical Instrumento Classe de conjunto
Ensino secundário de música	História da Cultura e das Artes Formação Musical Análise e Técnicas de Composição Específica: Instrumento/Ed. Vocal/ Composição Classes de Conjunto Opcionais: instrumento de Tecla/Baixo Contínuo / Acompanhamento e Improvisação
Curso Secundário de Canto	História da Cultura e das Artes Formação Musical Análise e Técnicas de Composição Canto Classes de Conjunto Línguas de Repertório: alemão, italiano Opcionais: Instrumento de Tecla / Correpetição/ Arte de Representar

Fonte: Academia de Música de Santa Cecília, obtido em www.am-santacecilia.pt

2.5. Ideologia da AMSC

A AMSC define-se como uma Escola de Ensino Integrado que garante, no mesmo espaço escolar, todo o ensino académico normal a par do ensino especializado de música, desde os três anos de idade até ao final do Ensino Secundário. A simultaneidade destes dois planos educativos, aliados a uma cuidada formação espiritual, valorizadora da dignidade da pessoa humana, definem a identidade cultural desta Escola, de modelo único no contexto educativo português.

A AMSC é norteada por uma filosofia educativa traduzida em três grandes vetores: Educação para um quadro de valores expressivos de uma verdadeira dimensão humana; Educação musical, indispensável a uma educação globalizante e plena, contemplando como opção uma via de formação especializada, perspectivada em articulação com o ensino superior; Educação académica, valorizadora da solidez do conhecimento e da atuação criativa, perspectivada em articulação com o ensino superior.

Identificando-se com os princípios da Igreja Católica que dão prioridade à dignidade da pessoa humana, renovando-se e aperfeiçoando-se nesses princípios, a AMSC fomenta, em toda a Escola, a interiorização de um conjunto de valores expressivos da dimensão universalista do homem: sentido de responsabilidade individual e coletiva, no sentido do bem comum; capacidade de diálogo e relação com os outros com base na verdade, no respeito pela dignidade dos outros e na justiça cristã; espírito de tolerância, abnegação e disponibilidade; sensibilização aos problemas do mundo atual e comprometimento na construção de um mundo mais solidário; sentido da intervenção positiva na construção da sociedade, nela assumindo responsabilidades sociais e políticas; valorização da criatividade como expressão de personalidade identificativa.; valorização do domínio dos valores espirituais sobre os materiais; valorização da abertura ao transcendente e à presença do divino no mais profundo do humano; valorização da cultura portuguesa na sua expressão identificativa; espírito de um constante aperfeiçoamento quer individual quer em relação ao outro.

Como ensino para todos, é inegável que a educação artística em geral e a educação musical em particular contribuem grandemente para a plena formação dos jovens, sobretudo se ministradas desde tenra idade. Como ensino vocacional especializado, a área vocacional é uma opção destinada aos alunos que demonstram aptidão para a frequência

do ensino especializado da música. Esta vertente do ensino da AMSC, constitui uma etapa fundamental na formação de eventuais futuros profissionais da música. Neste sentido, os alunos que frequentam a área vocacional são alvo de uma formação musical especializada equivalente à dos Conservatórios Nacionais, cujo programa inclui o estudo de Instrumento. A AMSC pretende, assim, proporcionar a todos os alunos uma formação tão desenvolvida quanto a aptidão, vocação, capacidade de trabalho e vontade própria o consintam, sem imposição de uma opção prematura e definitiva. Através do seu modelo de ensino integrado de Música, possibilita a formação tanto de músicos profissionais com sólida formação académica como de músicos amadores, profissionais competentes noutras áreas e ouvintes cultos e despertos para as diferentes formas de expressão estética, independentemente da profissão escolhida. Perspetivando o desenvolvimento pleno de cada educando nas suas dimensões pessoal, social e intelectual, em cada uma das suas fases etárias, a AMSC defende naturalmente práticas integradas ao nível das articulações do ensino. Defende, do mesmo modo, um acompanhamento sólido e seguro na conquista do conhecimento e na sua atualização criativa, única forma de resposta à evolução permanente natural da própria vida. Neste sentido, para cada educando, a AMSC procura favorecer o desenvolvimento pessoal, social e intelectual, através de experiências significativas de aprendizagem, em ligação com a vida real; valorizar a realização individual e comunitária, através de atividades curriculares e extracurriculares que consolidem valores de solidariedade e de iniciativa própria; proporcionar uma prática equilibrada entre o domínio das aquisições do conhecimento (referente indispensável da solidez da aprendizagem) e o domínio dos processos próprios do trabalho intelectual; implicar na construção e avaliação das aprendizagens próprias, favorecendo assim a maturidade intelectual e moral; defender a prática do domínio de processos de desenvolvimento cognitivo como suporte indispensável da construção da autoaprendizagem e da autoformação; valorizar a capacidade criativa, através da conceção e realização de pequenos projetos disciplinares e interdisciplinares, como forma de adaptação a novos problemas e descoberta de soluções eficazes.

A AMSC propõe, assim, uma educação globalizante, rigorosa e criativa, para um futuro desempenho inovador e justo, preparando os alunos para saber estar na Vida com sentido de ética.

2.6. Recursos humanos

O corpo docente, da componente musical e da componente acadêmica, é cuidadosamente recrutado, pois constitui o alicerce de uma formação que se pretende rigorosa e exigente. No presente, a AMSC tem 51 docentes na componente acadêmica, e 54 docentes na componente musical. A maioria dos professores de música desta escola, para além da sua atividade letiva, têm uma atividade musical regular fora da escola, através da participação em orquestras, em grupos de música de câmara ou em recitais a solo. Todos os docentes são alvo de uma formação contínua posta em prática na Academia ou em instituições de ensino superior, de acordo com o preceituado no projeto educativo, de modo a garantir a eficácia do ensino e da aprendizagem. Os restantes colaboradores não docentes, cerca de 40, são também alvo de grande atenção no recrutamento e acompanhamento, para garantir a coerência de valores na educação dos alunos e na relação com toda a comunidade escolar.

2.6.1. Alunos

No ano letivo de 2020/2021 estavam inscritos 666 alunos na AMSC, dos quais 346 tinham música no seu plano curricular. Os quadros abaixo indicam o número de alunos por ciclos de ensino e por instrumento.

Tabela 2 - N° de alunos por ciclos de ensino na AMSC

Ciclo de Ensino	N° de alunos
Pré-escolar	123
Ensino Básico	
1º Ciclo	198
2º Ciclo	95
3º Ciclo	158
Ensino Secundário	92
Total	666

Fonte: AMSC

Tabela 3 - N° de alunos por instrumento na AMSC

Instrumento	N° de alunos
Piano	61
Cravo	10
Órgão	9
Violino	47
Violeta	25
Violoncelo	30
Contrabaixo	13
Flauta Transversal	19
Flauta de Bisel	4
Clarinete	20
Saxofone	13
Trompete	14
Trompa	7
Trombone	5
Tuba	4
Oboé	10
Fagote	10
Percussão	8
Guitarra	35
Canto	2
Total	346

Fonte: AMSC

2.6.2. Docentes

Tabela 4 - N° de professores por componente de ensino na AMSC

Componente de Ensino	N° de professores
Académica	53
Musical	47
Total	100

Fonte: AMSC

2.6.3. Não Docentes

A AMSC conta ainda com 48 funcionários administrativos, vigilantes, funcionárias da cozinha, uma psicóloga, uma médica, um coordenador do Centro de Recursos, uma preparadora de laboratório e um motorista.

2.7. Ligação à comunidade

No âmbito do Ensino Especializado da Música, em virtude do modelo de ensino integrado, com permanência dos alunos num horário alargado na escola, a AMSC tem promovido projetos que se destacam pela originalidade, qualidade ou complexidade do resultado, tendo em conta o número e as idades dos alunos envolvidos. Entre eles contam-se, nos anos mais recentes:

A integração de alunos em elencos de espetáculos profissionais:

- Solistas vocais na ópera infantil “Cinderela” de Peter Maxwel Davies na Culturgest;
- Coro na ópera infantil “A Casinha de Chocolate” na versão portuguesa de Alexandre Delgado da obra “Hänsel und Gretel” de Engelbert Humperdinck, no Teatro da Trindade;
- Coro de Câmara em diversos concertos do Coro e Orquestra Gulbenkian;
- Coro de Câmara com a orquestra “I Solisti Veneti” em Pádua, no Natal de 2005.
- Coro de Câmara participou no projeto “O Monstro no Labirinto”, obra de J. Dove, com o Coro e Orquestra Gulbenkian, a convite da Fundação Calouste Gulbenkian (2017).
- O Coro de Câmara colaborou na gravação discográfica da ópera Otello de Verdi, com o Coro e Orquestra Gulbenkian, a convite da Fundação Calouste Gulbenkian (2016).
- Os Coros da AMSC e seis organistas, entre eles vários alunos, realizaram, em três anos (2016, 2017 e 2019), Concertos de Natal na Basílica de Mafra, a convite da Câmara Municipal de Mafra. Foram executadas, entre outras, obras em estreia absoluta, encomendadas para a ocasião a compositores de renome, tais como Carlos Garcia, Eurico Carrapatoso e Filipe Raposo, com a participação de convidados solistas, tais como a soprano Joana Seara, Rafaela Albuquerque e Ana Paula Russo. Alguns destes concertos foram transmitidos pela RTP, pela Antena2 e pela UER. O concerto de 2019 contou com uma obra em estreia absoluta - “Seus braços dão Vida

ao mundo” - encomendada para a ocasião a Francisca Pizarro, aluna do Curso Secundário de Composição da AMSC

- O Coro de Câmara colaborou no concerto de Páscoa da temporada 2017/18 da obra Paixão Segundo São Mateus de J. S. Bach, com o Coro e Orquestra Gulbenkian, a convite da Fundação Calouste Gulbenkian (2018).

Gravações discográficas:

- A gravação e publicação, em 2003, de um CD de Natal pelo Coro do 1.º Ciclo da obra “À procura de um pinheiro” de José Carlos Godinho com desenvolvimento harmónico e formal e arranjo instrumental de Pedro Faria Gomes, professor e antigo aluno da AMSC;
- A gravação, em 2008, de um CD com obras de Fernando Lopes-Graça pelo Coro do 1.º Ciclo e pelo Coro de Câmara. Este CD contém algumas obras que não tinham sido ainda gravadas;
- O Coro de Câmara colaborou na gravação discográfica da ópera Otello de Verdi, com o Coro e Orquestra Gulbenkian, a convite da Fundação Calouste Gulbenkian (2016);
- Verificou-se a gravação de um DVD do Concerto de Natal, da responsabilidade da Câmara Municipal de Mafra. (2017).

Obras encomendadas:

- Expo 98 - Peça cénico-musical “O Gigante Adamastor”, de Paulo Maria Rodrigues, em que os quase 400 alunos foram co-compositores. A publicar brevemente em livro e DVD;
- Comemoração do dia de Santa Cecília - “Missas” de autores como João Vaz, Pe. António Cartageno e Pe. Teodoro Dias de Sousa;
- 40.º Aniversário da AMSC - “Uma Cantata Portuguesa”, cantata cénica da autoria do compositor e antigo aluno da AMSC Pedro Faria Gomes, envolvendo toda a Escola num espetáculo realizado na Culturgest em maio de 2005;
- 50.º Aniversário da AMSC - “Canções do Quadrante”, obra do compositor Pedro Faria Gomes, envolvendo toda a Escola num espetáculo realizado no CCB em maio de 2015, dirigido pela maestrina Joana Carneiro;

- Arranjos de canções portuguesas tradicionais de Natal e composição de composições originais destinadas aos concertos de Natal de 2016, 2017 e 2019 com seis órgãos no Palácio Nacional de Mafra, encomendadas aos compositores Eurico Carrapatoso, Carlos Garcia, Filipe Raposo e Francisca Pizarro.

2.8. Parcerias

É política da Academia estabelecer parcerias com diversas instituições e autarquias, que ampliam os seus espaços de utilização educativa na área do desporto e da música. Exemplo disso são a utilização regular da piscina e do auditório do Colégio S. João de Brito, as audições no Centro Cultural de Belém, na Aula Magna da Universidade de Lisboa e as diversas instituições do ensino superior que apoiam os nossos projetos através dos nossos alunos que, nos seus projetos, aí desenvolvem trabalho de pesquisa.

Relativamente ao Apoio Financeiro, o Ministério da Educação celebra com a AMSC um Contrato de Patrocínio, destinado a subsidiar os custos com a música dos alunos do ensino especializado da música (cursos de música).

2.9. Análise SWOT (do Estagiário)

Tabela 5 - Análise SWOT

Forças (Strengths)	Fraquezas (Weaknesses)
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Excelente oferta educativa ✓ Ambiente escolar familiar ✓ Envolvência e proximidade dos Encarregados de Educação em todo o processo de aprendizagem ✓ Ensino integrado e gratuito de música ✓ Corpo docente extremamente qualificado e disponível ✓ Instalações e recursos materiais disponíveis 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Inexistência de intercambio e atividades (como estágios de orquestra) com os conservatórios nacionais ou outras escolas de ensino integrado de música
Oportunidades (Opportunities)	Ameaças (Threats)
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Variedade de atividades extracurriculares ✓ Parceria com instituições culturais de renome com as quais são realizados diversos projetos ✓ Presença assídua em salas de concerto importantes 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Variedade de escolas de música com regime articulado no mesmo concelho

Fonte: Elaborado pela autora

3. Prática Educativa

O estágio realizado teve por base, essencialmente, o contacto com três alunos em três níveis de ensino distintos, de acordo com as normas regulamentadas para o Estágio em Ensino Especializado. Dado a inexistência de fagotistas de secundário em regime integrado, tentou-se, apesar de tudo, obter um leque de níveis abrangente, optando-se por um aluno de iniciação, do 3º ano de escolaridade, um aluno de 2º ciclo, 6º ano de escolaridade e um aluno do 3º ciclo, 9º ano de escolaridade. De forma a garantir a confidencialidade e princípios éticos da investigação e, apesar do consentimento dado pelos encarregados de educação para a participação dos seus educandos, decidiu-se ocultar os nomes dos alunos, identificando-os com letras, A, B e C, preservando, assim, o seu anonimato.

3.1. Caracterização da Classe

A classe de fagote da Academia de Música de Santa Cecília foi formada em setembro de 2010, pelo atual professor, Carolino Carreira. É constituída por um grupo de alunos heterogéneo, tanto em termos de idades como de personalidades e onde impera a coesão dos mesmos e a boa disposição.

Presentemente, frequentavam as aulas de fagote dez alunos, distribuídos pelos seguintes anos:

Tabela 6 - Nº de Alunos por Ano Escolar

Ano escolar	Número de Alunos
1º ano iniciação / 3º ano	1
2º ano iniciação / 4º ano	1
1º grau / 5º ano	1
2º grau / 6º ano	3
3º grau / 7º ano	1
4º grau / 8º ano	1
5º grau / 9º ano	1
Regime Livre / 10º ano	1

Fonte: Elaborado pela autora

Apesar de o ano letivo 2020/2021 ter sido um ano atípico devido à pandemia Covid-19 e às medidas a ela associadas, foi possível a realização de algumas atividades que

privilegiaram a interação entre os alunos e a partilha de conhecimentos. O professor organizou algumas aulas de construção de palhetas que, apesar de não poderem ser experimentadas, se revela importante para o domínio da técnica de montagem. Além disso, foram realizados trios e quartetos de fagote com alguns alunos, promovendo a prática de conjunto. Não tendo sido possível realizar audições no seu formato tradicional, o professor sugeriu usar as tardes de quarta-feira, em que o pianista acompanhador tinha disponibilidade, para fazer uma simulação de concerto, utilizando o material de gravação existente na Academia e gravando, de forma a poder ser posteriormente enviado aos pais e encarregados de educação. Desta forma, tentou-se, de todas as formas, usar estratégias que minimizassem o impacto que as medidas de contingência relativas à pandemia têm sobre uma atividade como a musical, em que o contacto físico e presencial é imprescindível para o sucesso da mesma.

3.2. Caracterização dos Alunos Selecionados

3.2.1. Aluno A

O aluno A, de 15 anos, ingressou na AMSC no 1º ano do ensino básico, tendo iniciado a aprendizagem de fagote no 3º ano. Frequenta atualmente o 9º ano de escolaridade em regime integrado, correspondendo ao 5º grau. O horário semanal das suas aulas foi definido às quartas-feiras, das 13h35 às 14h25. Além das aulas de instrumento, no presente ano letivo fez parte da orquestra de sopros; esta orquestra, habitualmente constituída por alunos do 7º ao 9º ano foi, no presente ano letivo, em consequência das medidas de contingência dada a situação pandémica, dividida em três orquestras, uma por cada ano escolar. Foram, no entanto, realizados dois estágios de orquestra com todos os alunos no primeiro e terceiro períodos.

O aluno caracteriza-se como sendo sério e respeitador, responsável e conhecedor dos seus objetivos e obrigações. Apesar da sua maturidade e de todas as suas qualidades, é uma pessoa algo tímida e pouco expansiva no diálogo, não sendo isso, de forma alguma, um ponto negativo, pois sempre que é incentivada uma interação, o aluno corresponde e colabora.

Em termos musicais, é um aluno bastante avançado para o grau em que se encontra, dominando competências auditivas, motoras e de leitura. Não obstante dispor de um fagote com bastantes limitações, que dificultam o aperfeiçoamento de certos parâmetros

como a qualidade do som e a afinação, demonstra ter, igualmente, competências expressivas acima da média.

Durante o ano letivo não foi necessário adotar qualquer estratégia de aprendizagem específica, tendo o aluno cumprido todos os objetivos que lhe foram propostos e ultrapassado qualquer dificuldade.

Tendo em conta a espontaneidade e capacidades do aluno, aliadas ao seu gosto pelo fagote, foi abordada a hipótese de uma carreira a nível musical. Após a sua ponderação, em conjunto com os pais, o aluno optou por decidir continuar, no ano letivo seguinte, em regime integrado, não obstante salvaguardar a possibilidade de enveredar por outro curso alheio à música após o ensino secundário, através da frequência das disciplinas não previstas neste regime, como a Matemática A, que poderão ser disciplinas obrigatórias no concurso a outros cursos de ensino superior.

3.2.2. Aluno B

Tendo tido o primeiro contato com o instrumento através do irmão, que é quatro anos mais velho e que estuda igualmente na AMSC, o aluno B optou por seguir os seus passos e escolhendo igualmente fagote como instrumento principal. O aluno ingressou na AMSC no 1º ano do ensino básico e fez o seu primeiro ano de iniciação musical com fagote precisamente no mesmo ano. No presente ano letivo, com 12 anos de idade, frequentou o 6º ano (2º grau) de escolaridade, em regime integrado, tendo sido as suas aulas às sextas-feiras das 13h35 às 14h25. Além disso, frequentou duas Classes de Conjunto, sendo uma delas um trio de fagotes com os outros alunos do seu ano, e a outra, orquestra de sopros.

Com uma personalidade bem definida, é um aluno extremamente bem-disposto, aberto e falador. Com um sorriso nos lábios, tinha sempre algum assunto para conversar ou alguma brincadeira para fazer. Apesar de ser um aluno muito otimista, revelou ter dificuldades em diversos parâmetros fulcrais, tais como o ritmo e pulsação. Aliado a estes problemas, o aluno revelou ser pouco empenhado evidenciando pouca regularidade no estudo em casa, o que condicionou e pôs em causa a evolução da aprendizagem ao longo do ano letivo. Um dos principais desafios enfrentados pelo professor para o ensino deste aluno, e que vai em consequência do anteriormente exposto, foi conseguir manter a motivação e o seu interesse pelo instrumento. Deste modo, foram sendo adaptadas as técnicas de ensino, tentando cativar o aluno de forma que este se dedicasse mais à prática

individual em casa. A escolha de obras, tendo em conta o gosto e os interesses do aluno assim como o uso da plataforma digital SmartMusic foram algumas das estratégias utilizadas e que, em determinado ponto, revelaram ser eficazes. Assim, o aluno chegou ao final do ano com vontade de transitar para o ano seguinte, continuando com a aprendizagem de fagote em ensino integrado.

3.2.3. Aluno C

O aluno C, de 8 anos, frequenta a AMSC desde o 1º ano e encontrava-se, atualmente, no 3º ano do ensino básico e no 1º ano de iniciação de fagote. Tem um irmão mais velho, também aluno da Academia, que frequentou o 9º ano e tocava outro instrumento de sopro. As suas aulas de fagote foram definidas para as sextas-feiras das 11h20 às 11h50.

A característica que se destacou mais neste aluno foi a sua timidez, sendo uma criança muito pouco faladora e tendo sido necessário alguma insistência para estimular a interação com o professor. Este terá sido o ponto menos positivo do aluno ao longo do ano e que poderá ter dificultado, em certas circunstâncias, a rapidez da aprendizagem. Apesar disso, o aluno demonstrou ser recetivo, extremamente doce e simpático e com um gosto intrínseco pelo fagote.

Do ponto de vista musical, o aluno C caracteriza-se pelas suas elevadas capacidades, nomeadamente em termos auditivos. Não estando as suas competências de leitura ainda muito desenvolvidas e havendo alguma dificuldade no solfejo, a estratégia maioritariamente adotada ao longo do ano foi a de imitação e reprodução do que o professor tocava, privilegiando as suas competências auditivas. A adaptação física ao instrumento deu-se de forma natural sendo mostrada uma invulgar rapidez na realização das tarefas propostas, evidenciando as suas competências motoras. O aluno entendeu, desde cedo, a correta posição da embocadura, o que teve consequências muito positivas na emissão e desenvolvimento do som.

Não obstante as suas facilidades, este foi um dos alunos mais prejudicados pelo período de confinamento existente entre janeiro e abril e que obrigou à realização das aulas online via plataforma Zoom. Sendo um aluno em fase inicial de aprendizagem do instrumento, requeria um supervisionamento constante e semanal por parte do professor para corrigir pequenos problemas e vícios que iam surgindo e que apenas presencialmente teria sido possível. Deste modo, após um primeiro período de evolução rápida e constante, a

aprendizagem ficou comprometida, estagnando e até regredindo em certos parâmetros, durante o segundo período. Nessa fase, optou-se por aperfeiçoar os conteúdos adquiridos até então, apostando na realização e repetição de estudos com as notas já aprendidas além da utilização de jogos de imitação. Após estes meses, a adaptação à realidade anterior foi rápida, mais uma vez, dadas as suas elevadas capacidades e alguns problemas de som, postura e ar foram facilmente resolvidos. Apesar disso, foi notada alguma desmotivação por parte do aluno.

Um aspeto que o aluno C tem a melhorar e que foi sendo referido pelo professor, é a prática individual. O aluno demonstrou, ao longo do ano, ter pouca autonomia e, apesar de terem sido apresentadas algumas estratégias para casa, o aluno não correspondeu e não adquiriu hábitos de estudo regular.

3.3. Descrição das Aulas Observadas

O conjunto dos três alunos selecionado para o Estágio em Observação foi um grupo heterogéneo, tanto em termos de idades como de personalidades e características a nível musical, o que permitiu à mestrandia adquirir conhecimentos mais variados sobre a forma como o ensino deve ser orientado.

Ao longo do ano letivo foram sendo seguidos certos parâmetros que se revelaram ir ao encontro da aprendizagem adquirida nas diversas disciplinas teóricas do primeiro ano de mestrado, nomeadamente a Psicopedagogia. Um dos fatores mais enfatizados nesta disciplina foi a motivação e a orientação para aquisição de competências de forma flexível e adaptada a cada aluno em específico, não seguindo parâmetros rígidos, estando atento às preferências dos alunos e priorizando sempre o processo auditivo. Este estágio permitiu visualizar e comprovar a eficácia de pôr em prática todos os conhecimentos adquiridos.

Um conceito que se tentou inculcar transversalmente a todos os alunos foi o da importância da regularidade da prática individual em casa; apostou-se na consciencialização e sensibilização para a auto resolução de problemas, para o trabalho da técnica e apelou-se à audição musical.

No contexto da aula, seguiu-se a mesma estratégia de planificação para todos, iniciando por um aquecimento com escalas e arpejos, seguindo os estudos e concluindo com as peças.

Para o **aluno A**, foram estabelecidos objetivos específicos tendo em conta a conclusão de ciclo em que se encontrava e o exame de 5º grau a realizar no final do ano letivo. Os critérios gerais impostos pela Academia de Música de Santa Cecília eram os do quadro abaixo:

Tabela 7 - Critérios Gerais

Capacidade	Objetivo
Técnica	Desenvoltura na coordenação psicomotora Aquisição de conhecimentos específicos inerentes à prática do instrumento Solidez e clareza rítmica
Interpretação	Rigor estilístico Respeito pelo texto musical Domínio expressivo nas suas componentes dinâmica e rítmica
Leitura musical	Descodificação dos símbolos próprios da escrita musical e aplicação prática dos mesmos Grau de desenvoltura na descodificação

Fonte: Documento Interno da AMSC

Seguindo estes parâmetros pré-definidos, o programa escolhido para o aluno em questão foi o método *Estudos de Escalas e Arpejos, op. 24* de Ludwig Milde, para aperfeiçoar e desenvolver a técnica e, no que concerne a repertório e trabalho de interpretação musical, os concertos de Vivaldi em Lá menor, RV 498 e RV 497, o Concerto para Fagote e orquestra de Stamitz e o Solo de Concert para fagote e piano, op. 35 de G. Pierné. Além do repertório, é exigido que um aluno de 5º grau toque todas as escalas maiores e respectivas relativas menores. Desta forma, em todas as aulas era pedida uma escala diferente em conjunto com o arpejo com inversões e com variados tempos e articulações.

As obras foram pensadas pelo professor com vista ao exame de 5º grau, que é longo e exigente, requerendo uma programação minuciosa e progressiva. Deste modo, as primeiras obras a serem trabalhadas foram o Concerto de Vivaldi RV 498 e o Solo de Pierné. Ao longo do primeiro período, estas obras foram lidas e aprofundadas nomeadamente a nível técnico.

O Concerto de Stamitz já tinha sido abordado no ano anterior, pelo que o trabalho foi maioritariamente interpretativo.

O Solo de Concert, escrito originalmente para fagote de sistema francês, exige a um fagotista de sistema alemão um maior cuidado no equilíbrio da sonoridade no registro mais agudo. Assim, foi-se incidindo sobre a qualidade sonora, algo desafiante tendo em conta o instrumento de nível médio que o aluno possuía. Foi-lhe indicado que a pressão do ar deve ser diferente e contínua, de forma a equilibrar as notas mais agudas. Foi igualmente efetuado um trabalho de insistência com diferentes exercícios para o ataque do ré sobreagudo, que aparece no final da obra; o uso da palheta, sem fagote, foi importante para a percepção da pressão que deveria ser utilizada; por outro lado, a execução lenta de fragmentos da escala de Ré M, chegando a esta nota, ajudou ao aperfeiçoamento da digitação da passagem. Outro parâmetro constantemente referido e aperfeiçoado foram as dinâmicas e articulações: a diferenciação entre notas com e sem acento, e com traços ou pontos foram frequentemente exigidas, já que o aluno tinha tendência a esquecer-se e tocar tudo idêntico, pelo que foi pedido que exagerasse sempre. O maior desafio da obra foi, apesar de tudo, tentar que o aluno fizesse longas frases, nos *expressivos* e *apassionatos*; para isto foram feitos, entre outros, exercícios de respiração, levando o aluno a aguentar mais compassos sem respirar.

Nos primeiros ensaios com piano, houve alguma dificuldade de junção, porém, com a ajuda do professor que mesmo nas aulas individuais ia cantando ou tocando a parte de acompanhamento, tal foi rapidamente ultrapassado. A partir do momento que o aluno começou a conhecer a obra, a sua postura e confiança nos ensaios era muito positiva, tendo permitido uma grande evolução.

No concerto de Vivaldi, o principal objetivo, além do domínio técnico, foi o rigor no estilo. Foram sendo indicadas algumas características do período barroco como, por exemplo, a nível de trilos e *apoggiaturas* e, após a leitura e limpeza das passagens, foi sendo pedido ao aluno que experimentasse interpretações diversas de forma a desenvolver a sua sensibilidade e independência musical.

Durante o segundo período, dado o confinamento existente entre janeiro e abril e a obrigatoriedade de aulas online e não presenciais, optou-se por incidir mais no trabalho técnico, tendo sido realizados vários estudos do método de Milde. O aluno revelou-se pouco motivado na prática dos estudos, tendo sido o aperfeiçoamento dos mesmos lento e irregular. O professor insistiu várias vezes na metodologia que deveria ser aplicada à realização dos mesmos, decorando um padrão e transpondo-o mentalmente nas diversas

tonalidades e identificando as passagens mais difíceis de forma a trabalhá-las isoladas e progressivamente.

A decisão de fazer um novo concerto de Vivaldi neste período, veio em consequência da impossibilidade de, não havendo aulas presenciais, se tocar com piano, levando ao uso da plataforma SmartMusic, na qual existem algumas obras para fagote, já com o acompanhamento. Fazendo o RV 497 parte do programa de internet, optou-se por aprofundar os conhecimentos adquiridos ao longo do primeiro período, exigindo ao aluno que os transpusesse para este novo concerto.

No último período, optou-se por se aperfeiçoar todas as obras estudadas e trabalhá-las igualmente com o acompanhamento de piano, de modo que o aluno estivesse seguro e confiante no exame.

Para o exame eram exigidas duas peças, uma escolhida pelo aluno e outra pelo júri, entre três apresentadas, dois estudos, igualmente escolhido um pelo aluno e outro pelo júri, uma escala maior com as respetivas relativas menores, arpejos e escala cromática e ainda uma leitura à primeira vista. O sorteio do júri fez-se duas semanas antes da data do exame e o programa selecionado foi: Solo de Concert de Pierné, Concerto de Vivaldi RV 497, estudos número 7 e 13 e a escala de Mi M. O aluno fez uma excelente prova, mostrando grande presença em palco, boa afinação e um som grande, tendo apenas perdido um pouco de nível na escala, onde se atrapalhou, pelo que a nota obtida foi 18.

Para o segundo grau, as diretrizes gerais da Academia de Música de Santa Cecília eram:

Tabela 8 - Diretrizes Gerais

Capacidade	Objetivo
Técnica	Coordenação psicomotora Solidez e clareza rítmica
Interpretação	Rigor estilístico Respeito pelo texto musical Domínio expressivo nas suas componentes dinâmica e rítmica
Leitura musical	Leitura dos símbolos próprios da escrita musical e aplicação prática dos mesmos Grau de desenvoltura na leitura

Fonte: Documento Interno da AMSC

Deste modo, o plano anual definido para o **Aluno B** foi a realização do método de estudos “Fagott-Schule” de Julius Weissenborn, escalas maiores com até três alterações (assim como as respectivas relativas menores e arpejos com inversões) e as peças “Minuetto” da Sonata nº 5 de L. Mercy (sendo esta parte integrante do livro “Bassoon Solos” de W. Waterhouse), “Cruella Devil” da Walt Disney, versão para trombone, as peças de Bernstein “Somewhere” e “Tonight” de uma seleção e arranjos de David J. Elliot e “A Whole New World” da Walt Disney, versão para trombone.

O aluno em questão desde cedo revelou algumas dificuldades a nível das competências de leitura e rítmicas, pelo que a sua evolução foi um pouco lenta. O uso do método de estudos do Weissenborn foi escolhido tendo esta faceta do aluno em conta, já que é um livro com um elevado número de estudos curtos, que permitiu o aluno trabalhar a leitura com elevada frequência sem ser saturante. Esses estudos foram, apesar de tudo, repetidos em aula diversas vezes, já que o estudo individual do aluno em casa não era o suficiente para que este dominasse a técnica e os consolidasse, não só a nível de leitura, mas de dinâmicas, agógica e estabilidade rítmica. O aluno foi advertido e sensibilizado para a importância da prática em casa assim como para o uso do metrónomo de forma a colmatar as lacunas rítmicas que este demonstrava ter, no entanto, tal não teve grandes resultados pois o aluno só se aplicou mais em fases pontuais ao longo do ano, nomeadamente na altura que antecedeu o exame de final de ano.

As escalas foram trabalhadas em todas as aulas, sendo não apenas enviadas como trabalho de casa, mas por vezes pedidas espontaneamente nas aulas, com diversas articulações, de modo a exigir ao aluno uma maior flexibilidade de pensamento e de reação no momento.

Um dos maiores desafios que o professor Carolino enfrentou com o Aluno B foi a nível motivacional pois este mostrava com frequência um desinteresse pelo instrumento, apesar não o dizer diretamente e parecer sempre alegre nas aulas. A metodologia que foi experimentada foi o captar do interesse do aluno, podendo este escolher algumas peças e tentando ir ao encontro dos seus gostos. Foi, desta forma, que o professor optou por escolher obras conhecidas, nomeadamente da Disney e posteriormente de Bernstein, incentivando o aluno a ouvir e ver o filme e o musical “West Side Story”. Esta estratégia revelou-se ser eficaz inicialmente na fase de leitura; no entanto, quando era necessário investir mais tempo e polir passagens técnicas mais difíceis o aluno não reagia da melhor

forma, apenas trabalhando em aula, em conjunto com o professor sendo que em casa apenas tocava as peças de início ao fim.

Durante os meses de confinamento em que as aulas foram exclusivamente online, foi usada a plataforma SmartMusic, onde eram impostas tarefas com uma pontuação específica que deveria ser atingida para que fosse concluída com sucesso. No programa existem diversas peças com fagote e acompanhamento e o aluno tem a possibilidade de estudar a sua parte com diversos tempos até chegar ao andamento final; aí pode tocar por cima do acompanhamento enquanto o programa grava e reconhece o que o aluno toca, assinalando os erros, quando não coincidem com a parte que está escrita. A partir dessa gravação, é gerada uma pontuação de 0 a 100% pelo que o professor pode definir que a tarefa só é aceite se a pontuação for, por exemplo, um mínimo de 95%. O uso deste programa revelou-se muito útil e eficaz, especialmente com este aluno, já que lhe exigia uma repetição contínua das peças até atingir um grau mínimo de perfeição, não permitindo o tipo de estudo em casa que o aluno costumava fazer, passando por cima de erros sem os repetir e trabalhar. Apesar de tudo, o SmartMusic tinha a desvantagem de ter um repertório bastante reduzido na plataforma, não sendo algo viável para uso no resto do ano.

O exame de segundo grau tem como moldes a realização de uma escala (até duas alterações) com a sua relativa menor, arpejos e escala cromática, duas peças e dois estudos. O aluno pode escolher uma das peças e um dos estudos, sendo o outro escolhido pelo júri, de um conjunto de três. As peças selecionadas foram o “Tonight” de Bernstein e “A Whole New World” da Disney e os estudos “Allegro Moderato” da página 20 e o “Minuetto” da página 10. A escala sorteada foi a de Sol M.

As semanas que antecederam ao exame foram das mais produtivas de todo o ano, já que o aluno andava motivado para obter bons resultados e notava-se um estudo mais regular em casa. Nas aulas, foi-se fazendo a passagem de todo o programa, aperfeiçoando e incidindo em especial nas dinâmicas, articulações e afinação. Em consequência do trabalho realizado nessas semanas, o aluno teve uma boa prestação obtendo uma classificação de 15 valores.

Para a Iniciação, a Academia estabelece os seguintes objetivos a serem cumpridos:

Tabela 9 - Objetivos Gerais

Capacidade	Objetivo
Técnica	Coordenação psicomotora Boa sonoridade e afinação Domínio de diferentes tipos de articulação Desenvolvimento da capacidade respiratória
Interpretação	Rigor pelo texto musical Estabilidade de tempo Domínio técnico e expressivo do instrumento Musicalidade e qualidade do fraseado
Leitura musical	Leitura dos símbolos próprios da escrita musical e aplicação prática dos mesmos Grau de desenvoltura na leitura

Fonte: Documento Interno da AMSC

A primeira abordagem ao instrumento com o Aluno C foi, deste modo, feita com o apoio de dois livros de iniciação, um mais técnico, o método “Quintfagottschule” de Ralf Müller outro de peças com acompanhamento de playalong, o “Razzamajazz bassoon” de Sarah Watts. No final do ano letivo iniciou-se ainda o método “A tune a Day” de Paul C. Herfouth.

O professor iniciou o ensino do instrumento de forma lenta e progressiva, abordando em primeiro lugar a postura corporal e a embocadura. O aluno foi alertado para a correta posição dos lábios na palheta, fazendo exercícios apenas com palheta e com tudel, soprando de forma constante e, de seguida, introduzindo a língua, permitindo consciencializar o que é a articulação e fazendo ritmos diversos. Quanto à postura, sensibilizou-se o aluno a tocar em frente ao espelho, levar sempre o instrumento ao nível da boca e não o processo inverso e ter atenção para não estar em esforço ou desconforto físico. Uma das maiores lacunas presentes em alunos dos primeiros anos de aprendizagem do fagote é, precisamente, a falta de domínio destes parâmetros que, a longo prazo, podem ser um obstáculo irreversível levando a lesões e a uma estagnação da técnica, pelo que foi tomado algum tempo até que se ter sentido que o aluno tinha interiorizado bem os conhecimentos.

Após estes conceitos terem sido assimilados, começou-se a aprendizagem das notas, tendo as primeiras sido as que apenas exigem a movimentação da mão esquerda, dó, ré, mi e fá médio e, depois de algumas aulas, o si e o lá, altura em que se iniciou o método

de Ralf Müller. Nestes primeiros meses em que se incidiu principalmente nas competências motoras, o aluno reagiu de forma rápida e eficaz, demonstrando interesse e entusiasmo no instrumento, o que acelerou o processo inicial de aprendizagem.

O Aluno C revelou também, desde cedo, ser muito intuitivo e ter elevadas competências auditivas pelo que a estratégia frequentemente usada foi a da imitação, rentabilizando, assim, a assimilação dos conceitos básicos do instrumento já que o aluno podia focalizar a sua atenção nas competências motoras. Quando se começou a introduzir os estudos, foi necessário trabalhar lentamente o solfejo com o aluno, visto este ter ainda pouca experiência na leitura, competência que se foi tentando aperfeiçoar ao longo do ano. Contudo, nas aulas em que se insistia mais no solfejo, o aluno mostrava ficar cansado, desconcentrado e desmotivado pelo que se tentava variar o método de ensino ao longo das aulas, alternando leitura com jogos de imitação. Nos momentos em que era notada uma quebra no interesse do aluno, os estudos eram postos de parte e insistia-se mais nas peças do livro “Razzamajazz”, as quais o aluno tocava com visível prazer.

A afinação e o som foram elementos trabalhados de forma natural, mas com maior incidência no terceiro período. Após um segundo período de aulas online, devido ao confinamento, os conceitos base de postura, emissão de ar e som tiveram de ser lembrados e retificados pois através do computador e sem haver um contacto direto foi difícil evitar alguma regressão. Foram realizados vários exercícios em que o aluno devia procurar ir ao encontro do som produzido pelo professor, tanto a nível de corpo como de afinação. Mais uma vez, dadas as facilidades do aluno, foi um processo simples chegando este ao final do ano letivo com uma boa base e motivado para as aprendizagens que virão no ano seguinte.

3.4. Descrição das aulas lecionadas

A mestranda realizou uma aula por período a cada aluno e optou por dar sempre continuidade aos ensinamentos do professor.

Assim, da mesma forma que acontecia em todas as aulas, fez-se sempre um aquecimento com escalas, acrescentando alguns exercícios técnicos, nomeadamente ao Aluno A, mais avançado, e que permitia uma maior exigência. Com o Aluno C, só a partir da aula do segundo período se trabalhou a escala de FÁM, após este ter aprendido as notas necessárias.

Na primeira aula do Aluno C, foi feito um trabalho minucioso a nível musical no Concerto de Vivaldi lá m RV498, insistindo nas ideias já sugeridas pelo professor e proposto outras novas que que o aluno pudesse experimentar e assim desenvolver a sua imaginação e espírito crítico. A segunda aula, em contraste com a primeira, foi dedicada mais à técnica, tendo sido trabalhado o estudo nº 9 de Milde, no qual foram pedidos vários exercícios, isolando as passagens mais difíceis e focando a atenção nas mesmas. Foram abordadas diferentes estratégias para o estudo técnico em casa e insistido no uso do metrónomo. Ainda na mesma aula fez-se uma passagem do terceiro andamento do Stamitz, reforçando as indicações dadas nas aulas anteriores pelo professor. A terceira aula foi realizada na fase de preparação para o exame de 5º grau, pelo que se fez a passagem dos três estudos e foram corrigidos alguns problemas técnicos ainda existentes. Conversou-se com o aluno sobre a eficácia do estudo minucioso de passagens que exigiam mais atenção e sobre a melhor forma de ler este tipo de estudos, cuja estrutura é bem definida e o esquema repetido ao longo de todo o estudo, apenas com transposições. O aluno foi sempre recetivo às abordagens introduzidas pela mestranda.

Nas aulas com o Aluno B, a mestranda optou sempre por um grau de exigência inferior ao que poderia ter sido pedido, dada a instabilidade motivacional demonstrada pelo aluno. Assim, as aulas foram lecionadas de forma leve e descontraída, tentando valorizar o aluno e puxar pelo seu sentido de humor. Na primeira aula, foi feita a lição XI do método Fagottschule de Weissenborn, na qual foram trabalhadas essencialmente dinâmicas e ainda a peça “Minuetto” de Mercy; aqui, fez-se uma introdução histórica da obra a pedido do professor e posteriormente foi explicado e trabalhado o “trilo”. Na segunda aula, à semelhança do acontecido com o Aluno A, incidiu-se mais na técnica e na explicação de como estudar uma passagem difícil em casa. O aluno tocou a peça “Somewhere” de Bernstein e a aula incidiu principalmente na limpeza das passagens do registo tenor e agudo, as quais o aluno não dominava, com exercícios específicos isolando três ou quatro notas e indo, posteriormente, acrescentando outras. Já na terceira aula, realizada em fase de preparação de exame, optou-se por fazer uma simulação do mesmo, pedindo que o aluno tocasse todos os estudos de início ao fim, sem interrupções entre eles, tentando recriar o ambiente de prova e só no final fazer as críticas e correções. Para as peças apenas houve tempo de tocar o “Minuetto”.

Com o Aluno C foi trabalhada, na primeira aula, essencialmente a respiração. O aluno tinha tendência para respirar para cada nota que atacava, de forma que foi pedido que mantivesse a respiração e soprasse continuamente ao longo de mais que um compasso; para isso foram sugeridas ligaduras para obrigar o aluno a não abrir a boca e a fazer frases mais longas, tanto no estudo como na peça “Kim’s Ballad”. Nesta foi igualmente trabalhado o solfejo. Na segunda aula, tendo sido recentemente ensinada a nota sol, foram feitos exercícios com a mesma, alertando sempre para a correta abertura do meio buraco. De seguida, foram feitos os estudos da página 18 e 19 no método de Ralf Müller, tendo sido dada uma explicação do que é o compasso 6/8, após terem sido detetadas dificuldades rítmicas. Na última aula lecionada pela mestranda, foram feitos exercícios para destreza e coordenação com as novas notas aprendidas, mib médio e mi grave e posteriormente trabalhados os estudos das páginas 26, 27 e 28 e, mais uma vez, insistido na respiração e nas frases mais longas.

4. Reflexão Final / Conclusão

Os benefícios do contacto precoce com a música e da aprendizagem musical e de um instrumento em concreto têm sido referidos e destacados por inúmeros estudos¹. No entanto, a estrutura do ensino musical e a prática pedagógica do mesmo eram, até há relativamente pouco tempo, desvalorizados, sendo esse ensino feito maioritariamente com base na experiência que ia sendo adquirida por cada professor e pela transmissão oral dos conhecimentos. A criação do Mestrado em Ensino de Música veio, deste modo, valorizar a pedagogia e dar abertura a uma nova era de professores informados e com ferramentas próprias e mais adequadas para ensinar as gerações futuras.

Para a mestranda, não tendo alunos próprios nem experiência prévia na área do ensino, o Estágio do Ensino Especializado foi fulcral para poder presenciar de forma prática os conhecimentos adquiridos no primeiro ano do mestrado.

Um dos aspetos mais tidos em conta ao longo das aulas observadas foi o respeito pelas características dos alunos, moldando as aulas e a aprendizagem consoante cada um e não seguindo padrões pré-definidos, principalmente nos primeiros estágios de ensino. Por

¹ Destacando os estudos de Catterall e Rauscher (2008), Gromko (2005) e Hallam (2010) que foram sendo referenciados ao longo deste trabalho de investigação.

exemplo, no caso do Aluno C, sendo um aluno claramente auditivo, o professor usou maioritariamente métodos de estimulação auditiva, incentivando apenas o aluno a olhar para a partitura enquanto o professor tocava para demonstrar o estudo ou utilizando jogos de imitação, mas não insistindo demasiado na leitura, já que este mostrava indícios de cansaço e desconcentração quando tal durava mais que o desejado. Deste modo, compreende-se a importância de conhecer bem cada aluno individualmente e identificar o método de aprendizagem mais apropriado (visual, auditivo e/ou cinestésico), potencializando, assim, as facilidades de cada um em específico.

Por outro lado, a motivação foi sempre o objetivo principal em todas as aulas, tentando o professor ir ao encontro dos interesses dos alunos e afastando-se de certas estratégias quando verificava que as mesmas, apesar de poderem trazer benefícios e evolução noutros campos, comprometiam o estado motivacional do aluno. Foi perceptível que, criando o gosto intrínseco pelo instrumento, as dificuldades que iam aparecendo, eram mais facilmente ultrapassadas e que, se esse gosto não fosse cultivado, mais tarde ou mais cedo, qualquer metodologia seria ineficaz e levaria os alunos ao abandono do estudo.

Através das aulas observadas foi ainda possível concluir que uma das palavras-chave para o ensino é o *feedback*. Apesar de ser importante a passagem das obras ou estudos de início ao fim, um aluno de ensino básico pode não ter ainda os mecanismos metacognitivos desenvolvidos a ponto de se autocriticar e de consciencializar todos os erros. Deste modo, a quantidade de *feedback* dada ao longo da aula era enorme, sendo cada problema diretamente trabalhado e isolado, antes de a obra ser vista como um todo. À medida que o aluno ia tocando, eram sempre dadas instruções e indicações, incentivando-o a melhorar na hora e evitando quebras no ritmo da aula.

Apesar de tudo e muito para além de questões técnicas e musicais, a mestrandia presenciou a importância do desenvolvimento de um relacionamento mais próximo com os alunos, dando ênfase ao nível psicológico e afetivo. Esta proximidade, possível em aulas especializadas como as de instrumento, ao contrário do que se passa nas outras atividades letivas, facilita o conhecimento dos alunos e permite uma melhor e mais eficaz resolução de problemas que podem ter origem em situações que vão muito além do estudo e do instrumento.

Nas aulas lecionadas pela mestranda foram seguidos os parâmetros referidos, tendo-se tentado seguir ao máximo a linha condutora do estilo de ensino do professor Carolino Carreira pondo, por um lado, em prática os conhecimentos adquiridos no estágio e, por outro, não prejudicando os alunos com tentativa de novas estratégias.

Posto isto e em forma de conclusão, admite-se que os objetivos inerentes ao Estágio do Ensino Especializado foram atingidos, tendo sido postos em prática os conceitos teóricos aprendidos e tendo sido outros adquiridos, levando a uma visão mais ampla do ensino. Mais que tudo, fica a ideia de que a aprendizagem musical deve ser personalizada e flexível, devendo ser o professor a adaptar as suas estratégias a cada um.

PARTE II - Investigação

5. Objetivos do Projeto de Investigação

Ao longo dos últimos anos tem havido uma pesquisa intensa sobre a aprendizagem musical e as suas especificidades e, algumas investigações “têm salientado que as diferenças no desenvolvimento das competências musicais das crianças não estão exclusivamente associadas a capacidades cognitivas” (O’Neill, 1999, p. 129). A maior parte dos estudos salienta o esforço e a prática regular como elementos fulcrais no sucesso da aprendizagem. No entanto, para que esses elementos possam existir, é imprescindível que estejam associados à motivação; de outro modo, qualquer esforço ou estudo podem-se tornar inúteis ou ineficazes. Segundo O’Neill e McPherson (p. 31), “a motivação já não é vista apenas como um conjunto distinto de processos psicológicos, mas como parte integrante da aprendizagem, que ajuda os alunos a adquirir uma gama de comportamentos que lhes proporcionam as melhores chances de atingir seu pleno potencial”.

Assim sendo, a motivação na aprendizagem musical é um fator essencial que deve ser estudado e investigado, sendo importante os professores procurarem formas de desenvolver a motivação dos alunos, principalmente intrínseca, nomeadamente nos primeiros anos de aprendizagem de um instrumento musical. Segundo Fonseca (2014), a motivação pode ser afetada por fatores sociais, como o prazer de fazer música em conjunto, a interação com outros alunos e professores ou o desejo de conhecer novas pessoas. Além da prática orquestral, a participação em *masterclasses* vai ao encontro destes parâmetros referidos.

A investigação feita nesta dissertação surge de um interesse particular da mestranda por este tipo de eventos e pela sua experiência nos mesmos tanto enquanto estudante como enquanto fagotista profissional. A mestranda teve, desde cedo, uma participação regular em *masterclasses* de fagote e, mais recentemente, em situação de reflexão, pôde concluir que estas interferiram, ao longo dos anos, no seu desenvolvimento musical assim como tiveram impacto motivacional, por vezes de forma positiva e outras de forma negativa, tanto no pré como no pós *masterclasses*.

Deste modo e, sendo a participação em *masterclasses* ou cursos de aperfeiçoamento instrumental uma prática cada vez mais comum, tanto a nível dos conservatórios e escolas

de música como a nível superior, foi proposta a pesquisa das mesmas no âmbito do seu caráter motivacional, positivo ou negativo e das respectivas repercussões. Procurou-se saber se a sua organização e planeamento por parte dos professores poderá ser um ponto chave para o sucesso na aprendizagem dos alunos, de forma que, proporcionando aos alunos boas experiências, se crie o gosto por esta atividade, podendo isso, conseqüentemente ter incidência pelo gosto do estudo do instrumento, levando a que algo extrínseco se possa tornar em motivação intrínseca.

Para isto, foi pertinente iniciar uma pesquisa sobre o conceito de *masterclasse* pondo de parte as dúvidas relativas à diversidade do mesmo e fazer uma breve abordagem à motivação e suas teorias, podendo posteriormente compreender a interligação entre ambos os conceitos, sendo este o objetivo final desta dissertação.

6. Revisão da literatura

6.1. As *masterclasses*

6.1.1. Contextualização

Na tradição musical clássica ocidental, o ensino consiste essencialmente em aulas individuais de instrumento (ou canto) lecionadas regularmente por um mesmo professor; além destas aulas, uma das atividades mais comuns propostas aos estudantes é a participação em *masterclasses*, cujo contexto é um pouco mais abrangente. Fazendo uma rápida pesquisa, a Wikipédia diz-nos que *masterclasse* “é uma expressão inglesa que se refere a uma aula dada por um especialista detentor de notório saber em determinada área do conhecimento”. Além de serem eventos esporádicos e limitados em termos temporais (habitualmente entre 2 dias a uma semana, intensiva), a grande diferença perante as aulas individuais é que, nas *masterclasses*, há a presença de um público ou de um grupo de alunos que, sendo participantes ativos ou não, assistem às aulas dos colegas. Lalli (2004, p. 24) adverte que “as *masterclasses* não são um substituto para as aulas individuais, no entanto podem abrir os olhos e os ouvidos para novos conceitos, sons técnicas e repertório”.

É interessante pensar que, apesar de estes eventos serem cada vez mais atuais, o seu passado remeta a meados do século XIX. Este modelo de ensino é inicialmente associado

a Franz Liszt, que organiza uma espécie de aulas abertas em 1850, tornando-se estas mundialmente famosas em Weimar entre 1869 e 1886 (Jerger, 2010). Estas aulas eram dadas em sua casa e o número de alunos variava entre quatro e quarenta, abrangendo não só pianistas como também compositores, violinistas ou cantores. Os alunos reuniam-se e expunham as respectivas partituras em cima de uma mesa ao lado do piano de modo que, quando Liszt chegasse pudesse selecionar o aluno a tocar, pela escolha do repertório.

Após Liszt, e no seguimento da recém fundação dos conservatórios que iniciam uma nova era no panorama musical ocidental, inúmeros músicos ilustres são convidados a lecionar *masterclasses* garantindo, assim, a consagração dos valores culturais e métodos tradicionais da disciplina musical (Long *et al.*, 2012a). Deste modo e, até aos dias de hoje, é com evidência que nos deparamos com uma abundância e variedade cada vez mais abrangente de *masterclasses*.

6.1.2. Categorização das *Masterclasses*

Segundo Hanken (2017), apesar de em qualquer *masterclasse*, haver um denominador comum que envolve ensinar um aluno em frente a um público, podem ser distinguidas diversas variantes.

Long e os colegas (2011) conduziram uma pesquisa na *Guildhall School of Music*, observando e analisando 20 *masterclasses* realizadas em vários departamentos e concluíram que uma variedade de formatos estão disponíveis para os alunos, proporcionando diferentes tipos de oportunidade de participação. Neste estudo são categorizados diversos parâmetros relativos ao formato, conteúdo e estilo das *masterclasses*.

Relativamente ao formato, são identificados quatro tipos diferentes: 1. *masterclasses* públicas, 2. *masterclasses* específicas de instrumento, 3. *masterclasses* de estilo e . *masterclasses* performativas. Os autores consideram as primeiras (1) como sendo abertas ao público externo, onde o professor que leciona é um “artista de alto perfil”, um músico de renome com uma reconhecida carreira artística; estas *masterclasses* podem ser de um ou de vários instrumentos (como música de câmara). O segundo grupo (2) é referente a um único instrumento, sendo um “músico ilustre” convidado ao conservatório para lecionar, internamente, na sua área específica. As terceiras (3) são abertas todos os instrumentos e canto, sendo relativas a um género ou estilo de música em específico (por exemplo jazz, música barroca ou obras de Mozart). Por último (4) os autores categorizam

um tipo de *masterclass* que é organizado com o objetivo de os alunos tocarem regularmente em frente aos colegas, incentivando o espírito crítico, ao darem e receberem *feedback*.

Considerando o conteúdo, o estudo classifica duas perspectivas relativas ao que se aprende: uma baseada no trabalho (algo mais prático, técnico e visível) e outra baseada na vertente artística e musical. O objetivo da primeira é explorar os aspetos tecnicamente mais exigentes do repertório no seu contexto de trabalho, orientando o desenvolvimento das habilidades do aluno, indo ao encontro da experiência profissional especializada do professor. Na segunda perspectiva há um direcionamento da aula para o planeamento, autoavaliação e comunicação da mensagem a transmitir no repertório escolhido.

Por fim, os autores distinguem ainda dois estilos diferentes de interação: um centrado no aluno, outro centrado no professor. Esta caracterização é também referenciada num artigo de Hanken (2017) que cita um estudo de Schön. Nele é descrito que na primeira modalidade, professor e aluno discutem as ideias e experimentam soluções em conjunto, sendo o papel do professor mais direcionado para a orientação e não tanto para a resolução dos problemas; este tipo de ensino acaba por ser particularmente favorável ao desenvolvimento de competências autorreflexivas e cooperativas. Na segunda modalidade, o ensino é feito através da exemplificação por parte do professor, que procura ser um modelo para o aluno e que este o imite.

Westney (2003) no seu livro “The perfect wrong note” aborda as *masterclasses* tradicionais de uma forma bastante crítica e acaba por se referir ao tipo de ensino centrado no professor, sem o denominar, censurando ser o mais frequente acontecer nas *masterclasses*: “muitas vezes, após quarenta e cinco minutos de aula, os ouvintes dão-se conta de não terem ouvido uma única palavra do estudante” (p.177).

O estudo de Long e seus colegas (2011) constata que as *masterclasses* são maioritariamente artísticas em termos de conteúdo e geralmente lecionadas num estilo centrado no professor. No entanto, consideram um equilíbrio entre ambas as modalidades como vantajoso já que elas se completam e que cada uma delas pode contribuir para o desenvolvimento musical e profissional do aluno. Hanken (2017) refere ainda que, no início da aprendizagem musical, será mais frutífero um ensino centrado no professor, em que o trabalho é principalmente baseado na imitação pois o aluno ainda não tem as

competências necessárias para entender o que tem de aprender; ao invés, um aluno mais avançado deve ser ajudado a desenvolver o espírito crítico para que este não se torne sempre dependente do professor.

6.1.3. Benefícios das *Masterclasses*

Tendo em conta que as *masterclasses* são cada vez com mais frequência uma componente da aprendizagem musical, tem havido algumas pesquisas relativas aos benefícios que estas trazem e que não podem ser obtidos em aulas particulares regulares.

Hanken (2010) fez um estudo onde entrevista sete músicos experientes em lecionar *masterclasses*, procurando investigar a sua perceção acerca dos seus benefícios; a maioria enfatiza que, só a oportunidade de ter contacto com um professor diferente, pode ser um benefício em si mesmo. Também Taylor (2009) explorou o impacto de aprender piano em contexto de *masterclasse* entrevistando oito participantes de um curso, no qual todos consideraram a experiência positiva, relatando maior confiança e motivação.

Parece ser consensual que tocar para um novo professor traz novas perspetivas tanto a nível musical como para soluções a nível técnico; Segundo Hanken (2010), a variedade de opções com que os alunos são confrontados estimula a curiosidade e habilita-os a tornarem-se pessoas críticas, reflexivas e independentes e a tomarem decisões informadas e deliberadas. No estudo de Creech, et al. (2009, p. 9) sobre as perspetivas dos alunos nas *masterclasses*, é transcrita uma afirmação que complementa o referido atrás e vai ainda mais longe, provando a relevância que estes cursos podem ter: “o principal objetivo para mim é inspirar-me!”; esse aluno refere os conceitos técnicos como sendo relevantes, mas que as ideias musicais que recebe são o mais importante. Além de poder fornecer novas ideias, um novo professor vai aceder ao aluno com uma visão nova e imparcial que, além lhe permitir focar-se apenas na performance e na situação momentânea, pode ocasionar a identificação e solução de problemas que o professor regular não tenha detetado, por já não haver o distanciamento necessário a isso nas aulas individuais (Hanken, 2010, 2017).

Sendo as *masterclasses* aulas com outros alunos a assistir, as mesmas acabam por ter uma natureza performativa bem diferente de uma aula individual, na qual se toca apenas para um professor. Esta faceta é referida em vários estudos como positiva pois permite aos alunos exporem-se numa situação de concerto, que gera mais intensidade, focalização e energia na performance do aluno e com a qual se deparam com pouca frequência ao longo

dos estudos; Hanken (2010, p. 153) refere que “esta situação inclui aprender como lidar com a ansiedade, como comunicar com a audiência e como projetar o som numa sala de concerto”. A mesma autora, num artigo em 2017 (p. 82) cita um estudo de Stabell onde um aluno diz mesmo que “tocar perante outros colegas é o pior pois são os menos compreensivos, raramente tolerantes ao facto de estarmos em processo de aprendizagem”. No entanto, esta oportunidade de tocar perante companheiros é igualmente vista como vantajosa por alguns professores no estudo de Hanken em 2010: os alunos que tocam podem receber *feedback* não só por parte do professor, mas pelos seus pares e podem tomar consciência de que todos passam pelas dificuldades de igual forma, ao estarem em palco e perante um público conhecedor. Hanken e Long (2012) reforçam a ideia do ambiente positivo que se pode criar, referindo que, se um grupo de alunos participar com frequência em *masterclasses* juntos, isso leva ao desenvolvimento de atitudes cooperativas, onde se suportam e inspiram mutuamente.

Por outro ponto de vista, diversos estudos apontam as *masterclasses* como uma boa rampa de lançamento para o futuro dos alunos; se falarmos de cursos internacionais, com músicos de renome e onde há uma seleção prévia dos participantes, percebemos que há desde logo uma diferenciação destes alunos que lhes permite um *status* e uma visibilidade futura. Como refere Hanken (2010, p. 155), “se o aluno for talentoso, o professor poderá convidá-lo a estudar com ele”. Mas mesmo que tal não suceda, só o facto de o aluno poder escrever no seu *curriculum* que trabalhou com esse professor, será vantajoso para a sua carreira profissional.

Apesar de tudo, não se pode restringir a avaliação das *masterclasses* apenas a benefícios. Como refere Hanken (2012, p. 5), “as *masterclasses* podem fornecer oportunidades de aprendizagem vitais, mas também podem ser de pouca utilidade para o aluno ou, pior, prejudiciais”. Lallin (2004, p. 24), no seu artigo na revista *Opera News* reforça esta ideia, usando um tom algo irónico “para melhor ou para pior, as *masterclasses* podem ser eventos que mudam uma vida!”. Também Creech et al. (2009, p. 3) abordam o assunto alegando que “as *masterclasses* públicas têm sido potencialmente descritas como nocivas para os participantes, favorecendo um contexto em que o aluno é sacrificado, podendo sair magoado ou mesmo destruído”.

Em Hanken (2017) é abordada a ansiedade que pode advir de tocar em frente a um público, ao mesmo tempo que se recebem instruções e correções por parte do professor.

A autora refere um artigo de Hallam onde é indicado que a ansiedade durante a performance causa tanto mudanças físicas, rigidez e tensão muscular como cognitivas, exemplificando lapsos de memória e falhas de concentração, levando tudo isso a uma falta de expressividade na performance.

Também Westney (2003, p. 175) reforça esta perspectiva mais negativista dizendo

O formato em si [das tradicionais *masterclasses*] parece levar a um resultado bem diferente do pretendido: os alunos frequentemente saem desanimados e (talvez subtilmente) humilhados, tendo aprendido pouco de valor duradouro. É irónico que o público às vezes se sinta bastante satisfeito com uma aula em que o próprio aluno acabe por se sentir frustrado.

Este autor censura ainda que a maioria das *masterclasses* se centrem nos aspetos negativos da apresentação dos alunos ao invés de se reconhecer o que foi bem tocado. Parte, assim, desta crítica para desenvolver um tipo de *masterclass* alternativo que denomina “Un-Master Class” e a qual considera ser um complemento aos cursos tradicionais, fornecendo aos alunos uma opção adicional de aperfeiçoar a performance e a capacidade de estar em grupo e perante um público. Westney indica que a fórmula deste tipo de curso não pode ser estandardizada pois vai depender de cada situação e da imaginação dos participantes; no entanto, a base é extrair o foco do intérprete, debater soluções em vez de dar conselhos, encontrar maneiras de transformar a música em algo físico. Como tal, a “Un-Master Class” investe, desde o primeiro momento em exercícios corporais em grupo em que os participantes têm de reagir aos estímulos musicais que, segundo o autor, os vai libertar e descontraír, preparando-os, assim, para a posterior performance, mais intuitiva que racional.

6.1.4. Como evitar impactos negativos nas *masterclasses*

Apesar de as *masterclasses* serem maioritariamente benéficas, foi referido que podem trazer alguns problemas nomeadamente a nível da ansiedade. Deste modo, Lalli (2003) propõe algumas estratégias que considera serem cruciais para o desenrolar positivo da prestação do aluno. Este refere que conhecer minuciosamente o repertório a apresentar, ter ensaiado previamente com pianista acompanhador ou mesmo ter tocado de início ao fim para colegas anteriormente, podem ser pontos de partida para uma aula positiva. O mesmo autor indica que o aluno deve decidir conscientemente sobre a sua participação

na *masterclasse*: o aluno deve saber exatamente o que procura e entender o que está em jogo, saber que pode ter de tolerar críticas constrangedoras, uma atitude desdenhosa ou mesmo o ridículo absoluto; se o aluno se sentir instável ou emocionalmente sensível, deve ponderar sobre a sua participação já que uma experiência negativa deste tipo pode levar tempo até conseguir ser superada.

No seguimento disto, também Hanken e Long (2012, p. 17) defendem, no estudo onde analisam o Simpósio “*Masterclasses - o que oferecem?*” realizado na *Norwegian Academy of Music* em 2011, que o bom planeamento de uma *masterclasse*, por parte dos alunos e professores, é crucial para o sucesso da mesma: “os alunos devem ser orientados na seleção de um repertório que reflita a área de especialização do professor orientador e devem ser igualmente advertidos para a melhor forma de observar, quando passam para o papel de ouvintes”. Os autores enfatizam a importância de o aluno preparar o programa nas aulas regulares e, posteriormente, de o professor principal apoiar o aluno, discutindo e trabalhando o que foi aprendido, evitando que o aluno fique perdido ou desmotivado.

Segundo outra perspectiva, Hanken (2015, p. 461) aborda o tema de como deve ser dado o *feedback* numa *masterclasse*, tanto por parte do professor como dos colegas ouvintes e como isso pode ser impactante e evitar malefícios nos alunos. A autora refere que “comparações com os outros devem ser evitadas (...) e é importante ser positivo e demonstrar o que se apreciou no desempenho e não apenas nos aspetos que foram negativos”; é enfatizado que o *feedback* deve ser realista, construtivo, específico e descritivo e deve ser apresentado mais como um ponto de vista do que como um “julgamento autoritário”.

6.1.5. As *masterclasses* para os ouvintes

É curioso constatar, após uma vasta pesquisa na literatura existente que, da perspectiva dos alunos há pouca relevância e referência à posição de ser ouvinte numa *masterclasse*. Creech et al. (2009) verifica que “muitos alunos querem tocar nas *masterclasses* mas não põem a hipótese de ouvir, caso não sejam selecionados como participantes”. O mesmo refere Hanken e Long (2012) revelando que, quando os alunos participam nas *masterclasses*, preferem ir estudar a ficar a ouvir as aulas dos colegas.

Este ponto de vista é contrariado por professores e músicos experientes que consideram que, quando os alunos assistem a *masterclasses* como membros do público, beneficiam

por meio da aprendizagem, modelagem e observação, adquirindo habilidades de pensamento crítico e aprofundando o seu conhecimento musical (Hanken e Long, 2012).

Esta teoria é baseada nos estudos que Bandura (1977) escreveu sobre a aprendizagem observacional; este defende que as pessoas podem aprender através da mera observação de outros a serem ensinados e refere que a maior parte das coisas que aprendemos na vida são, precisamente, adquiridas pela observação do comportamento dos outros e das suas consequências. O mesmo autor indica ainda que o observador se sente mais motivado a aprender com alguém que lhe é superior (um modelo), que essa motivação é mais facilmente alcançada quando o modelo é conhecido por ser competente e produzir bons resultados e que a aprendizagem é mais eficaz quando o comportamento do modelo é interessante e capta a atenção.

Fundamentando um pouco estas teorias, estudos de Long e colegas mostram, que os alunos consideram ser benéfico ouvir, quando as aulas ofereceram relevância direta com seus próprios estudos (Long *et al.*, 2012b). Portanto, os professores que lecionam a *masterclass*, devem ter como objetivo converter elementos específicos e personalizados numa forma que possa ser interpretada como mais geral e relevante pelo público; a escolha dos parâmetros a trabalhar deve ser feita não só tendo em conta o aluno que toca, mas o que pode ser de maior interesse para os alunos ouvintes (Hanken, 2015).

Por outro lado, estudos indicam que esta forma de aprendizagem (assistindo e ouvindo) é desafiante para alunos com pouca experiência anterior em *masterclasses* e que os mesmos têm limites mais baixos de compreensão para instruções que não estejam diretamente relacionados com o que estiver a ser tocado no momento (Hanken, 2012). Também Long *et al.* (2012a e b) constata o mesmo, que quanto maior é o nível do aluno ouvinte, melhor será a sua percepção e capacidade de entender e assimilar as instruções dadas pelo professor que leciona a *masterclass*. Os resultados dos inquéritos de Creech *et al.* (2009) vão igualmente de encontro a isto, mostrando que os alunos de metais inquiridos, que tinham a prática de se reunir semanalmente e com diferentes professores, valorizavam mais a questão de participar como ouvintes em *masterclasses* e tinham o espírito crítico mais desenvolvido. Com isto, Hanken (2015) resume que os alunos que participam com maior frequência em *masterclasses*, aprendem mais facilmente como ouvintes do que os outros, que se focam exclusivamente no que o professor lhes diz durante a sua performance. A autora constata ainda que os alunos que demonstram

disposição para fazer perguntas e contribuir com *feedback* construtivo durante a *masterclasse*, são os que têm uma presença mais assídua nestes cursos.

A participação dos alunos em *masterclasses* como ouvintes e na companhia de colegas, pode trazer muito mais vantagens do que conscientemente são pensadas; elas são o sítio ideal para os alunos desenvolverem o espírito crítico e aprenderem a ouvir e dar *feedback*, que lhes será útil e imprescindível, não só para o seu estudo individual de instrumento, mas para o futuro; dado que nem todos acabam por se tornar solistas, é importante que desenvolvam competências como a interação com colegas e a partilha e discussão de ideias que são fundamentais para se tocar em grupo ou mesmo para lecionar, caso eles próprios venham a desempenhar a função de professores. Uma *masterclasse* não deve ser vista como um concurso, mas sim como local de aprendizagem e, desta forma, “é vital criar uma cultura de aceitação e apoio mútuo entre os colegas. Se um grupo de alunos participar regularmente em *masterclasses* em conjunto, deve haver um esforço para desenvolver atitudes cooperativas, apoiando, inspirando e aprendendo uns com os outros” (Hanken 2015, p.460).

6.1.6. O papel do professor orientador da *masterclasse*

Várias pesquisas evidenciam a importância do professor que leciona a *masterclasse*, como o primeiro passo para a relevância da mesma. Num estudo realizado em vários conservatórios britânicos, foi concluído que os alunos atribuem a qualidade do professor orientador como o fator central de uma *masterclasse* bem-sucedida: “cantores e instrumentistas identificaram a personalidade envolvente do professor como principal responsável pelo impacto positivo e benéfico da *masterclasse*” (Creech et al., 2009, p. 9). O mesmo estudo indica que as *masterclasses* bem-sucedidas, sob a perspetiva dos alunos, foram aquelas em que o professor proporcionou inspiração e conhecimentos profundos sobre os mais diversos assuntos musicais e também as que eram “planeadas e bem organizadas” (pp. 11).

O professor que leciona a *masterclasse* deve dominar um conjunto de faculdades para poder rentabilizar ao máximo o evento, tanto para o aluno que está em performance como para os que se encontram a ouvir. É primordial que, sendo uma aula aberta ao público, não sejam transmitidos os ensinamentos a um aluno de cada vez mas antes que haja uma ponte entre o palco e o auditório, envolvendo-se todos ao mesmo tempo. Um dos

professores entrevistados na pesquisa levada a cabo por Ingrid Hanken constata que “É uma *masterclasse*, quando o ensino beneficia o público tanto quanto o desempenho do aluno” (Hanken, 2010). Nesse estudo, a autora conclui que para atingir o objetivo referido, os professores lecionam de forma bastante diferente das aulas regulares; são escolhidos deliberadamente os aspetos a serem trabalhados com o aluno, tendo em conta o que será de interesse mais geral para o público; no entanto, esta atitude também pode acabar por comprometer o aproveitamento do aluno em performance, já que não lhe é direcionada toda a atenção sendo, deste modo, uma tarefa extremamente delicada e exigente para o professor. No mesmo estudo, os professores entrevistados afirmam que levaram muito tempo para adquirir as técnicas necessárias neste tipo de ensino e que as aprenderam da maneira menos positiva.

Igualmente, Ruhleder e Stoltzfus (2000) concluem que o professor que leciona *masterclasses* requer uma capacidade bem desenvolvida para improvisar a sua estratégia de ensino pois os problemas dos alunos são imprevisíveis e têm de ser solucionados no momento, não havendo margem para fazer muitas experiências e aguardar até à semana seguinte, como pode acontecer numa aula regular; o professor tem de ser flexível, planeando e ajustando o ensino continuamente enquanto leciona. Na maioria das situações, o professor não tem qualquer informação prévia acerca do aluno e dos seus problemas ou facilidades, sendo espectável que faça uma avaliação no momento e, com base nisso, resolva os problemas; ele tem, desta forma, de ser capaz de diagnosticar o problema, identificar se a causa é musical, técnica ou interpretativa e de decidir a se sua resolução é possível em contexto de *masterclasse* ou se deverão ser abordadas outras questões que rentabilizem mais o proveito da aula (Hanken, 2017). O papel do professor pode também ser complexo na medida em que tem de encontrar um equilíbrio delicado entre, por um lado, oferecer novas ideias e, por outro, reforçar as mensagens que o professor regular transmite (Creech et al., 2009).

Tudo isto tem de ser feito, tentando sempre encontrar um compromisso entre o que pode exigir do aluno sem o prejudicar ou desmotivar. Para alguns professores entrevistados por Hanken (2010, p. 152), o facto de não conhecerem o historial do aluno pode até ser positivo, tal como um deles refere

Se eu for preconceituoso e tiver suposições sobre alguém com quem estou a trabalhar, já estarei restrito desde o início. Na verdade, posso-me sentir

inspirado por não conhecer essa pessoa e trato-a como se ela estivesse no palco do Carnegie Hall, tal como trato todos da mesma forma.

Um dos temas abordados no artigo de Hanken e Long (2012) é a questão da confiança; concluem que os professores têm um papel fundamental no tipo de relação que criam com o aluno no momento da aula, devendo desvendar o seu nível de compostura, competência e capacidade de resposta e autoconfiança, adaptando a sua abordagem, atendendo, assim, às necessidades de cada um individualmente. É, portanto, expectável que o professor tenha a versatilidade de orientar a aula de forma a ganhar a confiança do aluno e de tornar a aprendizagem colaborativa com *feedback* construtivo e positivo, levando, assim, a que este se descontraia, possa sair da sua zona de conforto e ser desafiado, permitindo assim que a aula seja rentável e proveitosa. Nesse mesmo estudo (p. 13), é referido que o professor Hakan Hagegard enfatiza como estabelecer uma relação de confiança com o aluno: “a técnica é tornar o aluno seguro e não me colocar a mim próprio no centro, mas indicando que estou aqui, sou teu amigo” e que esta atitude deve ser tomada desde os primeiros momentos, tomando uma maior consciência da linguagem corporal, do tom de voz e das expressões faciais utilizadas.

Hanken e Long (2012, p. 15) indicam que “ocasionalmente, seria apropriado [o professor] colocar-se entre o desempenho do aluno e o público, agindo como um ‘escudo’ para aumentar a sensação de segurança do aluno, mas sem se distanciar do público” e sugere que uma solução para isso seria “falando baixinho com o aluno e, de seguida, incluir o público, contando-lhes o que tinha acontecido”. Outras sugestões das autoras para que seja construída uma base de confiança entre o professor e o aluno, passam por criação de um ambiente amigável, tratando os alunos pelo nome, evitar comentários sarcásticos, procurar um equilíbrio entre a instrução positiva e crítica construtiva apropriada a cada aluno individualmente, demonstrar empatia e tentar aceder às necessidades do aluno sem seguir um plano pré-definido e estar aberto às opiniões do aluno e ser capaz de admitir quando algo está fora do seu próprio conhecimento.

Posto isto, conclui-se que uma *masterclass* é um evento delicado e desafiante, não só para os alunos que participam, mas também para o professor que leciona, sendo importante que este tenha alguma experiência para, desta forma, potencializar a aprendizagem de todos os envolvidos e maximizar o sucesso da mesma.

6.2. A motivação

6.2.1. Contextualização

O termo motivação tem a sua origem na Grécia Antiga e provém do latim *movere* que pode ser traduzida como mover. Este conceito remete para a ideia da motivação como uma força que gera um comportamento orientado que por si só leva a uma ação. Citando Ryan & Deci (2000, p.54), “uma pessoa que não sente nenhum ímpeto ou inspiração para agir, é considerada desmotivada, ao invés de aquela que investe energia para um fim, é considerada motivada”.

Apesar de este conceito ter nascido no seio da filosofia, atualmente é inserido e estudado no ramo da psicologia, que procura compreender a causa de certos comportamentos e o que leva o ser humano a fazer certas escolhas perante determinadas situações. (Fonseca, 2014). A motivação pressupõe uma variedade de processos psicológicos que levam a uma escolha, despoletando um comportamento persistente e contínuo direcionado a um objetivo. Estes comportamentos podem derivar, apesar de tudo, tanto de processos internos ao indivíduo como por influências externas, do ambiente envolvente ou mesmo de ambos (Hallam 2009; O’Neill & Mc Pherson, 2002; Pereira, 2013). As teorias mais recentes evidenciam que a nossa perceção dos acontecimentos é determinante para a realização de um comportamento e que este vai influenciar a nossa autoestima, autoeficácia e, subsequentemente, a motivação. Como tal, o estudo dos processos motivacionais, tem sido, ao longo do último século, extensivamente explorado e associado à aprendizagem. Também no âmbito da psicologia da música surgem cada vez mais investigações à volta da motivação, dado ser uma atividade muito específica que exige, tanto por parte de crianças como de profissionais, entrega, empenho e esforço, frequentemente aliada a obstáculos e desafios.

Segundo Hallam (2009), há inúmeras interações que ocorrem ao longo do tempo relativas à motivação. Estas incluem fatores pré-determinados, como aspetos biológicos, e outros moldáveis pela interação com o ambiente. Estas influências ambientais ou externas, podem ser cruciais no desenvolvimento da motivação e podem afetar o comportamento do indivíduo de forma marcante e a longo prazo: “estamos motivados porque desejamos a aprovação social, principalmente daqueles que admiramos e respeitamos” (p. 480); quando não há essa aprovação, e dependendo dos processos cognitivos de cada um, o ser humano pode ou não tomar decisões e direções comportamentais irreversíveis: “onde o

ambiente apresenta obstáculos, o indivíduo pode desistir ou ser estimulado a maiores esforços para superá-lo” (p. 481). A autora refere, assim, que a motivação é guiada pelos fatores cognitivos e pela autodeterminação do comportamento, associado ao poder das emoções e exemplifica que

Quando um aluno conclui uma tarefa de aprendizagem com sucesso, isso tem um impacto emocional positivo e, subsequentemente, impactos na autoestima e na motivação que serão levados para as tarefas de aprendizagem subsequentes. Por outro lado, quando os resultados da aprendizagem são negativos, a motivação pode ser prejudicada (p. 481).

Posto isto, é evidente o quão fundamental é o estudo e o entendimento da motivação na aprendizagem, nomeadamente na aprendizagem musical.

6.2.2. Motivação intrínseca e extrínseca

Antes de mais, é conveniente perceber que a motivação pode ter origem interna ou externa, sendo que vários teóricos fazem a distinção entre dois tipos, que condicionam a aprendizagem: a motivação intrínseca e a extrínseca. A motivação intrínseca advém da realização de uma atividade e do prazer inerente e envolvimento resultante da mesma. Quando intrinsecamente motivada, uma pessoa é movida a agir por diversão ou desafio, em vez de o ser por estímulos externos, pressões ou recompensas. Tocar um instrumento pode ser, só por si, uma fonte de motivação intrínseca, se isso trouxer emoções positivas e recompensadoras ao executante (Lehmann et al., 2007; Ryan & Deci, 2000). Este não é o único tipo de motivação, no entanto, é o mais abrangente, talvez mais importante e o que mais cedo e naturalmente é evidenciado. Desde cedo que uma criança é movida pela curiosidade e interesse inerente em explorar novas coisas, sem isso implicar incentivos externos, sendo cada uma predisposta para certas atividades e não necessariamente para outras. Ryan & Deci (2000) desenvolveram a Teoria de Avaliação Cognitiva, onde explicam que fatores externos em contextos sociais podem produzir motivação intrínseca; os autores referem que “eventos e estruturas interpessoais (por exemplo, recompensas, comunicações, *feedback*) conduzem a sentimentos de competência durante a ação e podem aumentar a motivação intrínseca para essa ação, porque permitem satisfação da necessidade psicológica básica de competência”. Por outro lado e de acordo com a mesma teoria, ameaças, prazos, pressão e competitividade, contribuem para a diminuição da

motivação intrínseca, pois são percebidos como um controle tornando-se num entrave ao comportamento. Desta forma, quanto maior for a autonomia e a liberdade, maior a probabilidade de se desenvolver a motivação intrínseca por uma atividade. Este aspeto é de significativa importância para o ensino da música, evidenciando as vantagens de um professor desenvolver a autonomia de um aluno, despertando-lhe a curiosidade e o desejo pelo desafio; pelo contrário, crianças que são demasiado controladas, perdem a iniciativa e aprendem menos, o que leva à diminuição das suas competências, comprometendo a motivação intrínseca. (Fonseca, 2014; Lehmann et al. 2007; Ryan & Deci, 2000).

Embora a motivação intrínseca seja importante fonte motivacional, a maior parte das atividades que realizamos não são geradoras da mesma. Uma criança pode ser, na infância, rodeada de estímulos musicais (como cantar com os pais e outras brincadeiras com a música) e, devido a isso, desenvolver uma motivação intrínseca; no entanto, à medida que vai crescendo, vão-lhe sendo impostos objetivos e expectativas, (como por exemplo a aprendizagem de um instrumento) que não lhe são necessariamente interessantes e prazerosos. Assim surge a motivação extrínseca, que é a que depende de fatores exteriores para movimentar um certo comportamento ou a fazer algo por levar a um resultado específico. Se um aluno gostar de aprender um instrumento por ter como objetivo tocar num determinado *ensemble*, considera-se que o mesmo reflete uma motivação extrínseca. Apesar de tudo, um tipo motivacional não impede a existência do outro e podem coexistir simultaneamente; Lehmann et al. (2007, p.45) exemplifica que “o prazer de tocar em conjunto é intrinsecamente recompensador e, adicionalmente, a motivação extrínseca é atingida através dos aplausos do público”, ou seja, o processo em si pode ser prazeroso, mas pode ainda haver algo complementar ou uma ação externa que fortalece o impacto motivacional.

Ryan & Deci (2000, p.60) referem, ainda assim, que a motivação extrínseca pode variar muito no grau de autonomia: um aluno pode fazer os trabalhos de casa apenas por temer um castigo dos pais ou pode fazê-lo por acreditar ser importante para a sua aprendizagem e valorizar isso. Em ambos os casos estamos perante uma motivação extrínseca, sendo que o primeiro, mais negativo, “envolve mera conformidade com um controle externo” e o segundo, mais positivo, resulta de “um envolvimento pessoal e um sentimento de escolha”.

Hallam (2009, p.485) constata que “O ambiente é crucial para determinar as oportunidades que os indivíduos têm de se envolver com a música e até que ponto estes serão apoiados ao fazê-lo” e refere que alguns fatores extrínsecos determinantes para a motivação na aprendizagem musical são os pais, os colegas e a escola, nomeadamente os professores. Segundo Lehmann et al. (2007, p. 50), “o suporte parental parece ser um requisito básico para que as crianças continuem o seu envolvimento musical. A falta de apoio dos pais é amplamente reconhecida como um fator decisivo no abandono da aprendizagem musical pelas crianças”. Nos primeiros anos, os pais têm, assim, um papel fundamental que pode determinar o sucesso das crianças num futuro ligado à música; o incentivo e o apoio no estudo, os reforços positivos e o simples interesse demonstrado pelos mesmos, favorecem a aprendizagem do aluno e ajudam na construção da autoconfiança e na valorização da atividade. Por sua vez, uma escola que encoraje e organize atividades musicais diversas, pode fazer suscitar nos alunos uma vontade de participação positiva. Para isto contribui, muitas vezes, a influência dos colegas. Na adolescência e nos primeiros anos de juventude, o reconhecimento dentro do grupo de amigos tem um poder determinante sobre o indivíduo. Como refere Lehmann et al. (2007, p. 52), “os jovens são frequentemente motivados a praticar a fim de manter a sua posição entre seus pares. Normalmente, os estudantes de música desfrutam do apoio e do incentivo fornecidos por seus colegas e valorizam as oportunidades conjuntas de fazer música”. Por último, é consensual a influência dos professores a nível da motivação; vários estudos sugerem que o professor de instrumento é a “peça fundamental para a criação de um ciclo motivacional de prática, recompensa e realização” (Lehmann et al., 2007, p. 51); o primeiro professor acaba por ser um modelo para a criança e é com ele que o aluno cria uma identidade como músico e desenvolve competências metacognitivas que serão imprescindíveis tanto na aprendizagem como na motivação. É comum acontecer um aluno deixar de gostar do instrumento e acabar por desistir da música por não sentir empatia com o professor (Hallam, 2009; Lehmann et al. 2007).

Posta a clarificação entre estes dois tipos de motivação, é imprescindível rever a literatura no diz respeito às teorias motivacionais mais recentes que se enquadram e estão diretamente relacionadas com a aprendizagem musical. Será com as mesmas sob *background* que irá ser realizada a posterior investigação desta tese. Assim, são de destacar: a teoria da expectativa-valor, a teoria da autoeficácia, a teoria da atribuição, a teoria do autoconceito de inteligência e a teoria de fluxo.

6.2.3. Teoria expectativa-valor

Este modelo foi inicialmente desenvolvido por Atkinson, que “considerava as expectativas e as emoções como variáveis importantes na determinação do comportamento dos indivíduos” (Fonseca, 2014, p.14) e assim conclui que as escolhas que se fazem variam em função das expectativas que para elas se têm e do valor que lhes é atribuído. Um aluno opta por fazer coisas para as quais acredita ser capaz de obter bons resultados, ou seja, para as quais tem expectativas positivas e coisas que considera serem importantes para si, ou que tenham valor. Com base nesta teoria, Eccles propõe um outro modelo no qual figuram quatro componentes, segundo as quais uma tarefa é valorizada (Evans, 2016; O’Neill & McPherson, 2002):

- A utilidade - grau de valor prático e útil atribuído para atingir algum objetivo futuro. Por exemplo, um aluno que estude um instrumento porque quer pertencer à orquestra da escola. Isto acaba por ser um tipo de motivação extrínseca pois a tarefa executada com base na utilidade não é envolvida nos benefícios intrínsecos, mas sim como um meio para um fim; no entanto, desde que esse fim tenha um sentido para o indivíduo, este vai experienciá-lo como algo intrínseco.

- O interesse - é referente ao grau de interesse pessoal/ intrínseco que se tem por uma certa atividade e o prazer que dela advém. Este interesse pode ser visto como incontrollável (crianças que, pela sua genética ou biologia não gostam de qualquer atividade musical, nem de cantar) mas maleável (o interesse de uma criança pelas aulas de instrumento pode ser influenciado pelos professores, variando o nível de desafio das tarefas e o grau em que lhes despertam a curiosidade).

- A importância - grau de valor da realização bem-sucedida de uma tarefa. Por exemplo, tocar bem numa audição pode ser considerado importante por um aluno que queira ter sucesso na aprendizagem. A componente “importância” é fortemente influenciada pelo ambiente social que rodeia as crianças. Quando os pais não veem o estudo do instrumento como algo importante, o mesmo acontecerá, inconscientemente, com os filhos.

- O custo - é relativo ao grau de esforço e tempo que é investido para realizar uma tarefa. Pode ser avaliada a quantidade de ansiedade ou de prazer que se tira da execução de um recital ou o tempo que se investiu no estudo do mesmo.

Assim, de acordo com este modelo teórico, a valorização da música (ou de outra atividade) por parte das crianças, depende da forma como elas a percebem, se a

consideram importante, interessante, útil e os custos no seu envolvimento. Segundo Evans (2016), as crianças são capazes de formar esses valores relativamente cedo, tendem a mantê-los ao longo do tempo e são influenciadas pelo ambiente social. O autor refere um estudo de McEwan com alunos de uma escola onde se conclui que os valores para escolher a música como disciplina opcional foram influenciados pela cultura da escola e por valores familiares. Menciona ainda outra investigação de Simpkins, Vest, & Becnel realizada ao longo de sete anos, sobre a motivação para participar em atividades musicais e desportivas e constatam que quanto mais ativa era a frequência, maior a valorização que os alunos davam à atividade e que os valores que para ela tinham se manteve até à adolescência. Por outro lado, O'Neill & McPherson (2002, p.33) alegam que as crianças têm expectativas e valores da aprendizagem musical que potencialmente moldam e influenciam o seu desenvolvimento subsequente; os mesmos autores referem um estudo de McPherson que verificou que as crianças que tinham expectativas mais altas antes de iniciarem o estudo de um instrumento, eram as que obtinham uma maior evolução ao longo do ano.

Estas conclusões levam-nos a entender o quão importante é oferecer uma variedade de atividades musicais com ensino de qualidade, que envolvam as crianças desde cedo e que tanto pais como professores devem reforçar frequentemente a sua importância e estimular as suas expectativas.

6.2.4. Teoria da autoeficácia

O conceito de autoeficácia diz respeito às crenças que um indivíduo tem sobre as suas próprias capacidades para a execução de uma tarefa; estas crenças vão influenciar as escolhas que se fazem e o esforço e perseverança exercido perante alguma dificuldade (O'Neill & McPherson, 2002). Assim, a autoeficácia é uma fonte motivacional no sentido que é em função dos autojulgamentos positivos que uma pessoa terá um incentivo para agir e que imprimirá uma determinada direção às suas ações. Face às dificuldades, as pessoas que duvidam da própria capacidade reduzem os seus esforços prematuramente, enquanto aqueles que acreditam fortemente na sua capacidade exercem maiores esforços para atingir uma meta (Cardoso, 2013).

Esta teoria foi desenvolvida por Bandura e, segundo ele, quanto maior for o nível de perceção da autoeficácia, mais altos serão os objetivos a que uma pessoa se propõe ao

realizar uma tarefa e maior será o seu empenho para concluir a sua realização. Deste modo, aceitamos desafios se julgamos que temos competências para os realizar com sucesso e tendemos a evitar aqueles que nos parecem estar aquém das nossas capacidades. Este conceito é relativo a percepções subjetivas do indivíduo e não a uma realidade objetiva. Assim, se duas crianças têm o mesmo nível de competência, mas uma tem crenças de autoeficácia mais elevadas, esta tenderá a obter melhores resultados que a outra. Da mesma forma, uma criança que tenha uma autoavaliação otimista das suas capacidades, desde que não demasiado irrealista, poderá realizar uma tarefa de melhor forma que outra que tenha crenças mais negativas; por outro lado, a crença na ineficácia pode levar ao stress e a emoções negativas que comprometam o sucesso de uma atividade. (Barrera, 2010; Fonseca, 2014; Lehmann et al, 2007). Bzuneck (2001) alerta, apesar de tudo para a distinção entre a autoeficácia e o autoconceito de inteligência, classificando o primeiro como mais restrito; um aluno pode acreditar no seu talento para a música (autoconceito) mas ter baixas crenças de autoeficácia em relação a tocar uma peça em específico. Segundo Bandura (em Bzuneck, 2001), as crenças de autoeficácia têm origem em quatro fontes que atuam de forma conjunta ou combinada:

- Experiências de êxito - o sucesso repetido da mesma tarefa vai fortalecer as crenças da autoeficácia assim como o fracasso continuado tende a enfraquecê-las.
- Experiências vicárias - são referentes à observação e imitação de modelos; um aluno que observe um colega (que considere ter características semelhantes com as suas) a ter sucesso, vai sentir que também pode atingir os mesmos objetivos.
- Persuasão verbal - consiste no *feedback* positivo que recebem por parte de pais e professores (ou alguém que goze da sua credibilidade) relativo à execução de uma tarefa.
- Estados fisiológicos - a percepção de medo ou ansiedade na realização de uma tarefa vai levar a que o aluno baixe o grau de autoeficácia assim como sentimentos positivos levam ao aumento da mesma.

De acordo com Bandura (em Bzuneck, 2001, p.8), estes fatores não influenciam a autoeficácia de modo automático, havendo um processo cognitivo através do qual o aluno pondera e relaciona as situações vivenciadas com vários componentes como, por exemplo, a dificuldade da tarefa; “Do emparelhamento entre as potencialidades percebidas e as condições pertinentes à tarefa, resultará um julgamento, positivo ou negativo, das próprias capacidades de controlar a situação”.

Posto isto, é importante, a nível da aprendizagem musical, proporcionar aos alunos situações reais que lhes possam trazer êxito e transmitir-lhes expectativas positivas relativas às suas capacidades evitando situações que os possam fazer duvidar do sucesso da realização da tarefa.

6.2.5. Teoria da atribuição

Outra teoria relevante na área da psicologia da música é a Teoria da Atribuição, desenvolvida por Weiner. Este autor enfatiza a capacidade espontânea do ser humano para refletir sobre os acontecimentos passados, de modo a tirar conclusões para orientar o comportamento futuro, sendo a procura das causas dos acontecimentos uma das principais motivações humanas (Barrera, 2010).

Este modelo teórico baseia-se, assim, nas causas que as pessoas atribuem aos acontecimentos, nomeadamente em situações de sucesso ou fracasso, e influenciam diretamente o processo motivacional, sobretudo através da formação de expectativas ou crenças. No entanto, essa procura pelas razões dos acontecimentos ocorre com maior frequência quando a pessoa se confronta com acontecimentos negativos, atípicos ou inesperados e, além disso, existe uma grande variação na maneira como diferentes pessoas interpretam uma mesma situação (Barrera, 2010). Como referem Lehmann et al. (2007, p.55), “de um modo geral, o sucesso gera mais sucesso; sucessos iniciais na música encorajarão as crianças a buscar um maior envolvimento musical, mas os fracassos podem trazer desânimo”.

De acordo com esta teoria, a análise do sucesso ou fracasso é feito segundo três dimensões: o *locus* (causas externas ou internas), a estabilidade e a controlabilidade. (O’Neill & McPherson, 2002; Hallam, 2009). A interação entre estes três fatores determina o sucesso ou fracasso da realização de uma tarefa. Segundo Barrera (2010), as diferentes formas como os indivíduos interpretam os acontecimentos, independentemente de corresponderem ou não à realidade, têm consequências emocionais e comportamentais. Assim, se um aluno atribui o sucesso numa performance musical a causas internas e controláveis, isso aumenta a sua autoestima pois poderá sempre ter o domínio da situação, enquanto se atribui a causas externas e estáveis ou incontroláveis, a autoestima diminui, já que lhe retira o mérito sobre o acontecimento. Se o aluno atribui o

fracasso de uma performance à falta de estudo, sabe que pode ter controle sobre isso e da próxima vez irá esforçar-se mais.

Estudos definem cinco categorias de atribuição principais encontradas na aprendizagem musical: esforço, antecedentes musicais, ambiente na sala de aula, talento e afeto pela música; no entanto, o talento e o esforço são as atribuições mais frequentemente citadas por estudantes de música. Um aluno altamente motivado tende a fazer atribuições ao esforço, enquanto outro com baixa motivação tenderá a centrar-se no talento (Hallam, 2009; O'Neill & McPherson, 2002).

6.2.6. Teoria do autoconceito de inteligência

O trabalho de Weiner na Teoria da Atribuição ajudou, de certa forma, a pavimentar o caminho para estudos adicionais focados em diferentes estilos de aprendizagem que levaram Dweck e seus colegas a desenvolver a teoria do autoconceito de inteligência (O'Neill, 2002). Este investigador definiu dois conceitos que considera serem, inevitavelmente, adotados por qualquer pessoa: o conceito entitário ou o conceito incremental. A adoção de um ou de outro conceito, vai ter repercussões completamente distintas a nível da motivação e conseqüente desempenho na aprendizagem pois quando as pessoas enfrentam contratempos, tendem a responder com base nas suas crenças (Cardoso, 2007; Evans, 2016).

O conceito incremental está associado à crença de que a inteligência e as aptidões são moldáveis e podem ser alteradas com o tempo e a experiência. Os alunos que adotam este conceito, encaram o esforço de forma positiva e vêem-no como parte integrante do processo de aprendizagem. As falhas são vistas como falta de esforço ou estudo, algo que podem alterar, o que leva a que os alunos se sintam mais motivados. O'Neill & McPherson (2002) referem que estudos mostram que crianças que demonstram ter o conceito incremental fazem mais progressos após uma situação de falha pois vão sempre na busca de uma solução para resolver os problemas com que se deparam.

O conceito entitário vê a inteligência e as capacidades como algo fixo e imutável, limitando o processo de aprendizagem, já que nada pode ser feito para as aumentar. Deste modo, o esforço é visto como uma prova da sua incapacidade e qualquer falha resulta da falta de aptidão, levando os alunos que adotem este conceito a ficar desmotivados e, muitas vezes, a desistir, se tiverem de investir muito tempo na aprendizagem.

Segundo Dweck, a motivação dos alunos é, assim, afetada por aquilo que estes acreditam ser a verdade acerca de si. Essas ideias são, na maior parte das vezes, construídas através da interação com pais, família e amigos e passam a fazer parte da personalidade da criança. Deste modo, o discurso e o feedback fornecido pelos adultos após alguma realização da criança deve ser sempre baseado no esforço e não nas capacidades; em vez de, no final de uma audição, ser feito o comentário “bravo! Tens mesmo talento para a música”, deve ser feita uma abordagem como “bravo! Todo o tempo que empenhaste no estudo da obra, deu um ótimo resultado!” (Evans, 2016; Hallam, 2009).

6.2.7. Teoria de fluxo

Esta teoria foi desenvolvida por Csikszentmihalyi que define o estado de fluxo como um estado em que a atividade em que o indivíduo se envolve o leva a entregar-se totalmente disponibilizando todas as suas capacidades. As experiências de fluxo são avaliadas pelo nível atingido na relação entre os desafios e as competências de cada indivíduo. Esta avaliação assenta num modelo baseado em quatro estádios: o primeiro, o fluxo, caracteriza-se pelo equilíbrio entre desafios e competências, em que ambas as variáveis estão acima da média individual; o segundo, a apatia, acontece quando tanto os desafios como as competências estão abaixo da média; o terceiro, a ansiedade, resulta de desafios elevados combinados com competências baixas; o quarto, o enfado, sucede quando as competências são elevadas, mas os desafios baixos (O’Neill, 1999).

A experiência de fluxo é, além disso, caracterizada segundo nove parâmetros, sendo cada um deles, só por si, considerado um elemento de fluxo (Cardoso, 2013; Fritz & Avsec, 2007):

1. Equilíbrio desafio-competências - como referido, é o estado em que uma atividade é desafiante, mas ao nível de realização das capacidades do indivíduo;
2. Fusão ação-consciência - estado de êxtase, onde há uma fusão, envolvimento e imersão total na atividade;
3. Objetivos claros - o saber exatamente em que consiste a tarefa, sendo esta preparada e planeada, de forma que no momento da atividade o indivíduo esteja totalmente conectado;
4. Feedback inequívoco - é o processamento do desempenho no momento da realização da atividade de modo a ser percecionado se estão a ser atingidos os objetivos;

5. Concentração - é necessário que o indivíduo tenha a sua energia cognitiva totalmente focada na tarefa que está a ser executada, não havendo pensamentos externos nem qualquer distração que o faça submergir do estado em que se encontra. O estar totalmente conectado e envolvido na tarefa é das características mais mencionadas por quem se encontra em estado de fluxo;

6. Sentido de controle - apesar de o controle absoluto não existir, o indivíduo deve ter a sensação de domínio de toda a situação, apesar do grau de desafio que lhe está associado;

7. Perda da autoconsciência - há uma libertação do indivíduo de si mesmo não havendo margem para questões, dúvidas ou receios interiores;

8. Transformação do espaço e tempo - o estado de envolvimento é tão intenso que leva à perda da noção espacial e temporal;

9. Experiência autotélica - é definida por Csikszentmihalyi (em Fritz & Avsec, 2007) como uma experiência intrinsecamente agradável e gratificante; é considerada como o resultado da conjugação de todos os pontos anteriores e é, assim, uma componente motivacional essencial que impulsiona o indivíduo a desafios cada vez maiores. Na música, esta sensação de prazer intenso pode estar presente apenas no final de uma performance dado que durante a realização da mesma toda a energia é direcionada para a tarefa.

Alguns estudos têm sido realizados no âmbito desta teoria e a literatura menciona que as atividades musicais são das mais propícias ao surgimento do fluxo (Fritz & Avsec, 2007). Um aluno que, durante os seus estudos, consiga atingir o estado de fluxo, poderá apresentar um desenvolvimento mais rápido, de maior qualidade e irá investir mais na aprendizagem musical pois quererá vivenciar de novo toda a situação, dada a satisfação pessoal e a experiência prazerosa que dela obtém.

6.3. A motivação e as *masterclasses*

Como podemos concluir de toda a matéria exposta até aqui, a motivação é um fator imprescindível ao sucesso da aprendizagem musical e é o que vai ditar se um aluno segue os estudos musicais por um longo período de tempo ou se desiste, logo no início da aprendizagem. Segundo estudos, os padrões de motivação influenciam muito mais cedo aprendizes de música do que alunos no ensino académico geral; dado a aprendizagem de um instrumento estar dependente da aquisição de várias competências em simultâneo

(auditivas, motoras, metacognitivas, de leitura entre outras) e de mais obstáculos a serem ultrapassados, é natural que o processo motivacional seja mais sensível (O'Neill, 1999). Evans (2016) refere inclusivamente que as crenças que os estudantes têm relativas às suas capacidades na música são muito inferiores e diminuem muito rapidamente em comparação com outras disciplinas.

Desta forma, é pertinente e imprescindível que sejam procurados meios de forma a maximizar o contexto motivacional de um aluno de música, nomeadamente nos primeiros tempos de aprendizagem. O meio que se propõe nesta investigação é, portanto, a participação dos alunos em *masterclasses*. A pesquisa em motivação na aprendizagem musical tem sido, no último século, vasta e intensiva, no entanto, o estudo do impacto que as *masterclasses* podem ter na motivação dos alunos é praticamente inexistente. O único estudo encontrado que está diretamente relacionado com o impacto motivacional gerado pela participação em *masterclasses* foi de Long *et al.* (2011); este incide sob as repercussões do *feedback* recebido neste tipo de aulas, tendo sido concluído que qualquer tipo de *feedback* (negativo, construtivo ou conflituoso) era positivamente convertido em altos níveis motivacionais assim como foi referido o aumento de inspiração, resiliência e realismo perante as experiências vivenciadas.

7. Problemática e pergunta de investigação

A pergunta de investigação que desta pesquisa adveio foi, portanto, se participar em *masterclasses* pode ter um impacto motivacional vantajoso à aprendizagem de um instrumento musical, sendo que, com esta questão surgem outras que lhe são inerentes como a perceção dos próprios alunos sobre a importância das *masterclasses*, o impacto emocional e educativo, positivo ou negativo destas nos alunos, assim como as emoções e sentimentos experienciados e o impacto a nível do estudo e prática instrumental em casa no pré e no pós *masterclasse*. Surge também a questão sobre a forma como rentabilizar uma *masterclasse* de forma a ser produtiva para todos os níveis de ensino.

8. Metodologia de investigação

8.1. Desenho da investigação

Após a exposição da informação encontrada no âmbito da temática desta tese, que foi ponto de partida da investigação, e dos objetivos propostos da mesma, torna-se pertinente contextualizar a investigação realizada.

Apesar das extensivas pesquisas relativas à motivação na aprendizagem musical e de algumas investigações referentes a *masterclasses*, estudos que relacionem ambos os conceitos são de existência residual ou nula.

Deste modo, a metodologia que pareceu mais adequada à realização desta tese foi um estudo de natureza exploratória. Segundo Babbie (2012), este tipo de abordagem ocorre quando o objeto de estudo é algo relativamente novo, pouco estudado e há o interesse do investigador aprofundar o conhecimento de determinado fenómeno. A autora refere que “estudos exploratórios são normalmente realizados para três propósitos: (1) para satisfazer a curiosidade do pesquisador e o desejo de melhor compreensão, (2) para testar a viabilidade de empreender um estudo mais extensivo, e (3) para desenvolver os métodos a empregar em qualquer estudo subsequente” (Babbie, 2002, p. 94).

O estudo exploratório foi, por sua vez, realizado maioritariamente numa base quantitativa, que permitiu obter dados estatísticos de uma população alvo, sendo posteriormente completado com resultados qualitativos. Para o estudo quantitativo foi feito um levantamento de dados através de inquéritos por questionário online, através da plataforma Microsoft Forms. O público-alvo foi uma amostra de 200 estudantes de música, abrangendo todos os níveis, desde a iniciação até ao ensino superior. Foram contactadas, por email, várias escolas, conservatórios e academias de música e pedida a divulgação dos inquéritos por parte dos professores, ajudando os seus alunos no preenchimento dos mesmos. Este tipo de pesquisa foi escolhida por trazer grandes vantagens a nível de abrangência da população, flexibilidade de perguntas e uniformização e especificidade das respostas.

Para complementar este estudo, optou-se por outro, qualitativo, que consistiu em duas entrevistas semiestruturadas a professores e instrumentistas que regularmente organizam

e lecionam *masterclasses*, um deles mais direcionado para alunos de ensino básico e secundário e o outro mais para alunos de ensino superior.

Embora os inquéritos não forneçam uma conclusão definitiva relativamente à problemática, contribuíram para o entendimento do impacto das *masterclasses* a nível emocional e motivacional nos alunos tendo as posteriores entrevistas clarificado os resultados obtidos e levado a conclusões mais explícitas.

8.2. Amostra

Os questionários foram aplicados durante o mês de março e obtiveram-se as respostas de 200 participantes tendo estes sido diferenciados segundo a tipologia de instrumento e o nível de ensino a que pertenciam:

Tabela 10 - N° de Alunos por Instrumento

Instrumento	N° de alunos
Cordas Friccionadas	41
Sopros Madeira	81
Sopros Metal	45
Percussão	10
Cordas percutidas e dedilhadas	19
Canto	2
Outro	2

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela 11 - N° de Alunos por Grau

Grau	N° de alunos
Iniciação	2
1° e 2°	10
3° a 5°	46
6° a 8° / Secundário	66
Superior	76

Fonte: Elaborado pela autora

Os inquiridos foram informados da anonimidade dos questionários, sendo identificados exclusivamente pelo grau e instrumento que estudavam.

Quanto às entrevistas foram efetuadas a dois professores e instrumentistas que permanecerão igualmente em anonimato, sendo identificados pela sua área, um de cordas e outro de sopros madeira.

9. Desenvolvimento e Apresentação de Dados

9.1. Estudo A

9.1.1. Método

O inquérito por questionário é um instrumento de medida que permite a recolha de dados da amostra em estudo de forma eficaz e reunir dados tanto qualitativos como quantitativos. Apesar deste método de investigação poder apresentar alguns pontos negativos, foi escolhido pelas vantagens que apresenta: a de ser uma forma eficaz de recolher dados de um número elevado de participantes e de ser a melhor forma de abordar questões sensíveis, uma vez que permite o anonimato das respostas (Robson, 2002).

O questionário foi feito através da plataforma Microsoft Forms. Antes de o mesmo ser enviado aos participantes, foi realizado um teste-piloto a uma amostra de 12 pessoas, tendo esta tido uma semelhança razoável com a população do estudo. Segundo Tuckman (2005), é aconselhável a realização de um teste-piloto aquando da realização de inquéritos, e revê-lo com base nos resultados obtidos, uma vez que este procedimento possibilita a melhoria do mesmo na sua redação definitiva. Este estudo permitiu identificar a forma mais esclarecedora de comunicar os objetivos definidos e verificar se algumas questões traziam dúvidas relevantes, tendo posteriormente as mesmas sido reformuladas.

O questionário final, que se encontra no apêndice A, é constituído por 23 questões de resposta fechada sendo 19 de escolha múltipla e 4 por escala *likert*, com o objetivo de gerar gráficos estatísticos.

O questionário foi estruturado com base nas teorias da motivação de forma a averiguar a perceção dos alunos sobre a importância das *masterclasses* e sobre o seu impacto motivacional, havendo a preocupação de abordar o mesmo assunto em perguntas diretas e posteriormente também de forma indireta de modo a fiabilizar ao máximo a sinceridade das respostas.

Foi procurado saber se os benefícios que eram referidos nos estudos eram igualmente percecionados pelos alunos inquiridos, se as *masterclasses* eram vistas como fonte prazer e motivação, quando comparadas com outras atividades musicais e qual o nível de importância relativamente à participação nas mesmas tanto como participantes como

ouvintes. Os sentimentos e emoções experienciadas ao longo de uma *masterclasse* foram exaustivamente explorados de modo a poder ser feita a ponte entre os benefícios e malefícios que podem ser gerados e a teoria do fluxo, que pode levar a um estado altamente benéfico ao impacto motivacional positivo.

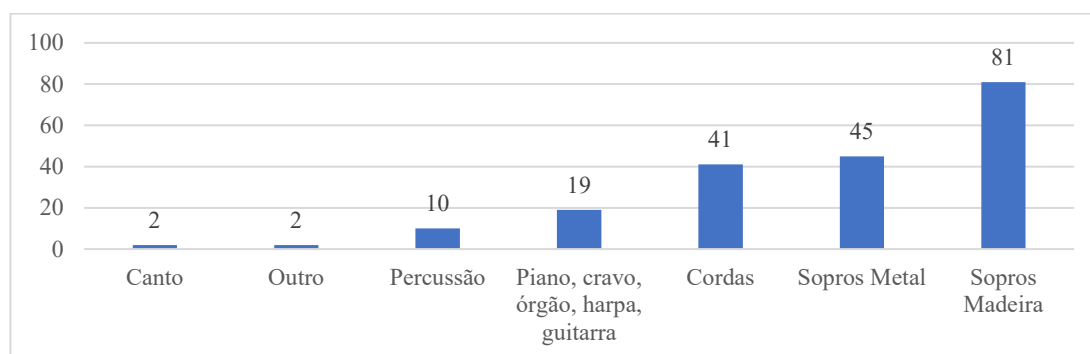
As intenções dos alunos relativamente à sua participação também foram questionadas, tentando igualmente perceber se as mesmas eram próprias ou por imposição de pais e professores.

Tendo como pano de fundo a teoria da atribuição, questionou-se sobre a prestação dos alunos na última *masterclasse* frequentada e ao que atribuem o sucesso ou fracasso da mesma, assim como o impacto do feedback recebido. As expectativas que os alunos tinham relativas à *masterclasse* também foram averiguadas, procurando saber se as mesmas levariam a uma maior motivação para o estudo e interesse no instrumento.

9.1.2. Análise e discussão de resultados

As primeiras questões foram direcionadas à identificação dos alunos e tal foi feito por género, área instrumental e nível de escolaridade na música. Perante as respostas conseguimos perceber a homogeneidade da amostra relativamente ao género, dado que temos 99 alunos do sexo feminino e 101 do sexo masculino. Relativamente à categoria de instrumento a que os alunos que participaram neste estudo pertencem, deparamo-nos com uma amostra bastante diversificada: 81 alunos de sopro madeira (correspondente a 40,5%), 45 de sopros metal (22,5%), 41 de cordas friccionadas (20,5%), 19 de cordas dedilhadas e percutidas (9,5%), 10 de percussão (5%), 2 de canto (1%) e 2 de outros instrumentos não especificados (1%).

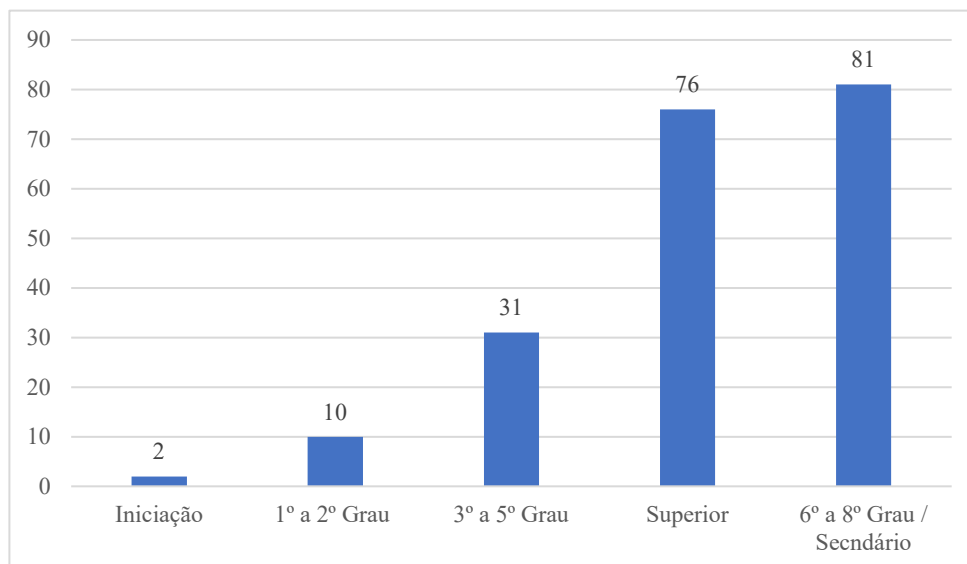
Gráfico 2 - Pergunta 2 - Instrumento



Fonte: Elaborado pela autora

Também no que toca ao nível de escolaridade, a amostra é bastante heterogénea e representativa: 76 alunos do ensino superior (38%), 81 do 6º ao 8º grau (40,5%), 31 do 3º ao 5º grau (15,5%), 10 do 1º e 2º grau (5%) e 2 de iniciação (1%).

Gráfico 3 - Pergunta 3 - Grau de Escolaridade na Música

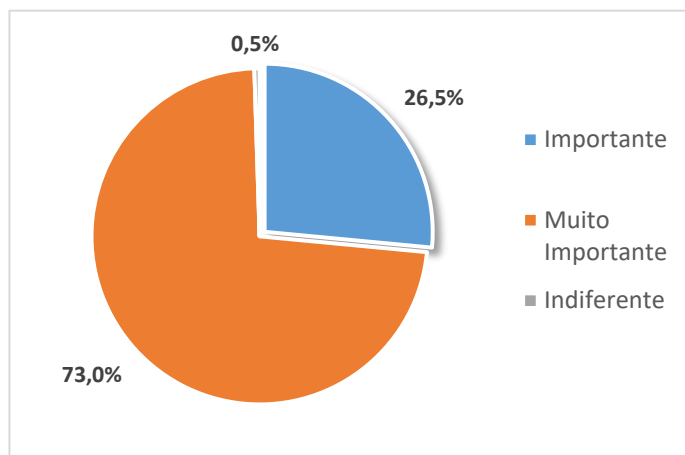


Fonte: Elaborado pela autora

É notória uma predominância de instrumentos de sopro madeira na amostra e uma adesão crescente à resposta dos inquiridos à medida que se avança nos anos de ensino. Isto pode levar a uma conclusão, ainda que prematura, de que quanto mais avançados na aprendizagem musical estão, maior é a participação de alunos em *masterclasses* sendo, por exemplo, a frequência na iniciação quase residual.

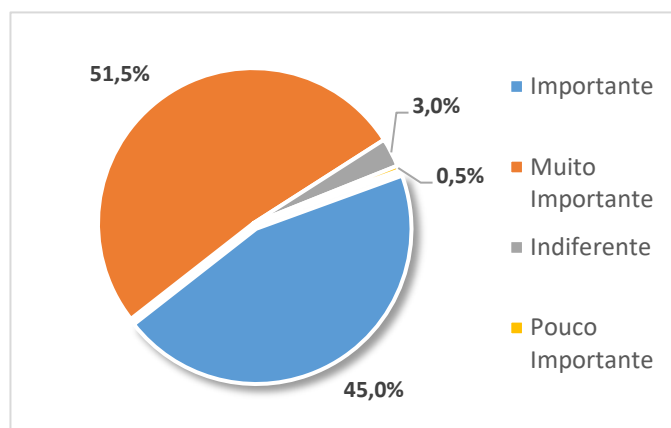
Uma das primeiras questões que se coloca é relativa à importância da participação em *masterclasses*, como ouvintes ou como executantes. Apesar de os alunos considerarem que ambas as vertentes de *masterclasse* são importantes, é notória a valorização das mesmas para executantes, considerando 73% dos inquiridos que a modalidade de executante é “muito importante” enquanto relativamente à modalidade de ouvinte, a percentagem de alunos que consideram “muito importante” desce para 51,5%.

Gráfico 4 - Pergunta 4 - Como classifica a importância da participação em *masterclasses* como executante?



Fonte: Elaborado pela autora

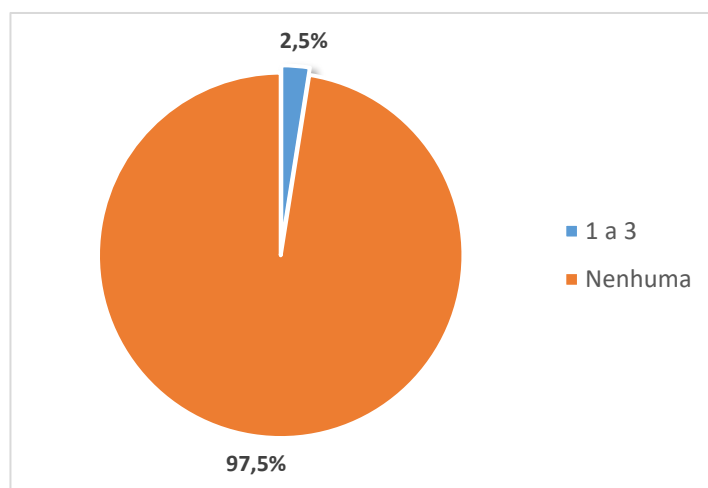
Gráfico 5 - Pergunta 4 - Como classifica a importância das *masterclasses* como ouvinte?



Fonte: Elaborado pela autora

Apesar da importância total referida (o conjunto da votação de “importante” e “muito importante”) de participação como ouvintes ser de 96,5%, quando os alunos são questionados sobre frequência com que já participaram como ouvintes, deparamo-nos como uma percentagem insignificante de 2,5% de alunos que participaram entre uma a três vezes como ouvintes e nenhum em mais de três, sendo que a maioria dos alunos, 97,5% nunca participou numa *masterclass* como ouvinte.

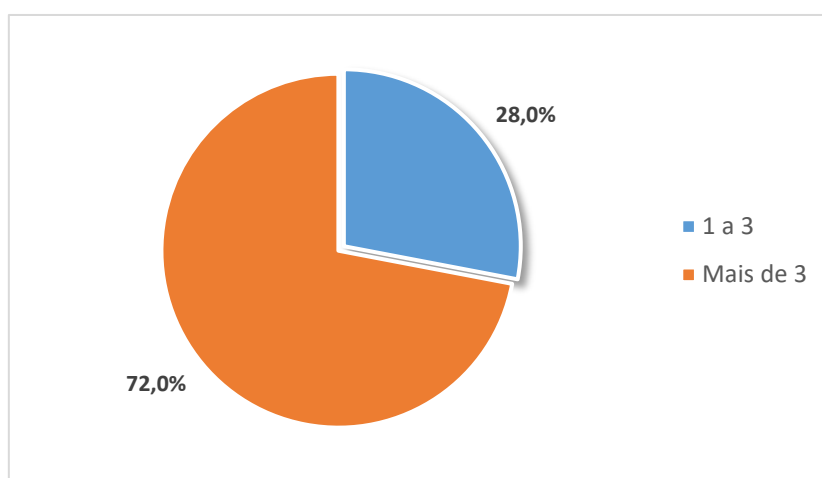
Gráfico 6 - Pergunta 5 - Em quantas *masterclasses* já participaste como ouvinte?



Fonte: Elaborado pela autora

Já como executante, 72% dos inquiridos participaram em mais de três *masterclasses* e 28% entre uma a três.

Gráfico 7 - Pergunta 6 - Em quantas *masterclasses* já participaste como executante?



Fonte: Elaborado pela autora

Com o intuito de abordar esta questão de uma perspectiva diferente, pergunta-se que atitude tomariam ao quererem inscrever-se numa *masterclass* e não haver vagas, sendo as respostas possíveis “ficar atento para me inscrever numa próxima vez” ou “inscrever-me como ouvinte”. A resposta colide, em parte, com o que foi verificado na alínea anterior, já que uma grande parte dos alunos, 73,5% consideraria em primeiro lugar inscrever-se como ouvinte. Pode-se concluir que os alunos até têm consciência da importância da participação em *masterclasses* como ouvintes, mas tal não lhes desperta o interesse necessário para o realizarem.

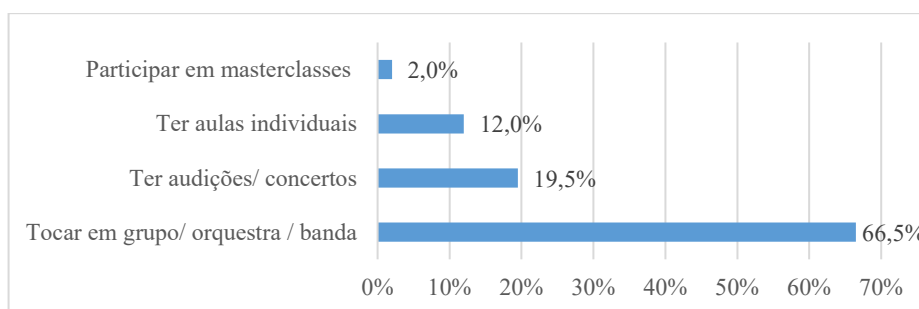
Gráfico 8 - Pergunta 7 - Imagina que queres participar numa *masterclass* que consideras importante. Quando te inscreves já não há vagas. O que fazes?



Fonte: Elaborado pela autora

Apesar de haver a perceção quase consensual da importância das *masterclasses*, as mesmas não são a atividade mais prazerosa para os inquiridos, ficando atrás de atividades como tocar em grupo (66,5%), ter audições ou concertos (19,5%), ou até mesmo ter aula individual com o professor regular (12%); a escolha de *masterclasses* como atividade que possa levar ao gosto pelo instrumento aparece em último lugar perante estas opções, com uma percentagem de apenas 2% de resposta.

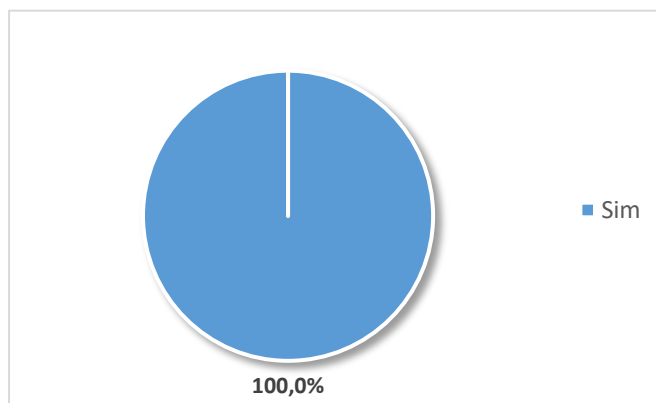
Gráfico 9 - Pergunta 8 - O que achas que te dá mais prazer e te leva a gostar mais de aprender o instrumento?



Fonte: Elaborado pela autora

No entanto, quando se pergunta se acham que as *masterclasses* podem ser uma fonte de motivação para a aprendizagem musical, a resposta positiva é consensual, tendo todos os inquiridos respondido que sim.

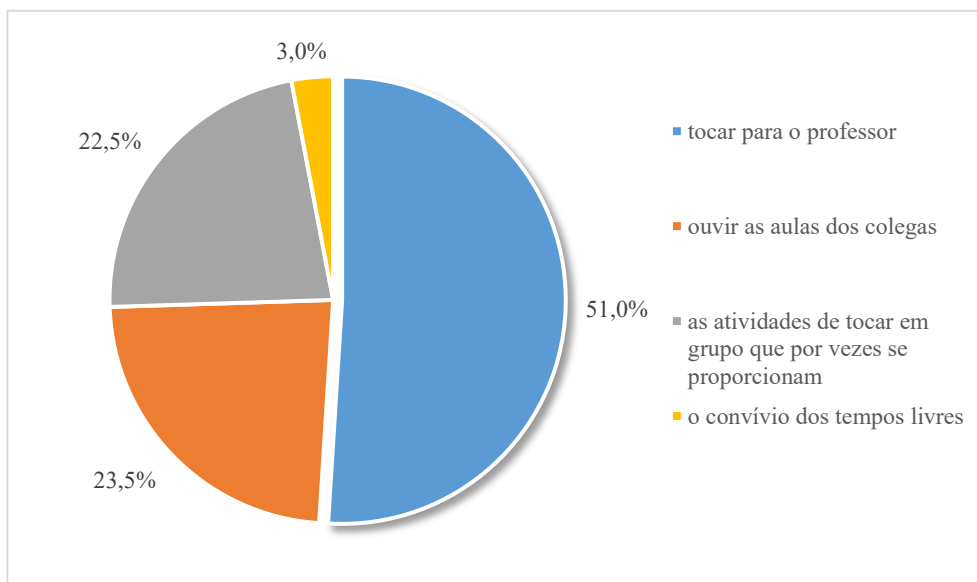
Gráfico 10 - Pergunta 23 - Achas que as *masterclasses* podem ser uma fonte de motivação para a aprendizagem musical?



Fonte: Elaborado pela autora

Foi questionado, aquando da participação numa *masterclassse*, o que era preferido pelos alunos. A nível geral, verificamos que tocar para um novo professor é o que mais motiva os alunos a frequentar as *masterclasses*, com 51% de respostas. Ouvir os colegas é referido por 23,5% dos inquiridos, atividades de tocar em grupo por 22,5% e o convívio dos tempos livres por 3%.

Gráfico 11 - Pergunta 9 - O que preferes numa *masterclassse*?

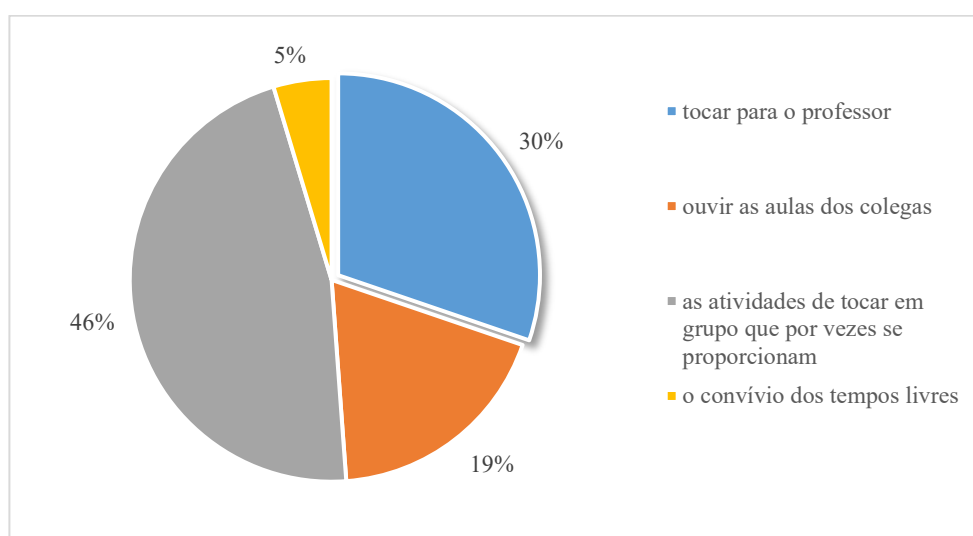


Fonte: Elaborado pela autora

Fazendo um estudo mais aprofundado com os dados obtidos verificamos que, apesar de tudo, a preferência por tocar para o professor aumenta à medida que avançamos no grau de ensino em que os alunos se encontram, enquanto que as atividades de tocar em grupo diminuem. Assim, a percentagem da preferência de tocar para o professor é de 30% da

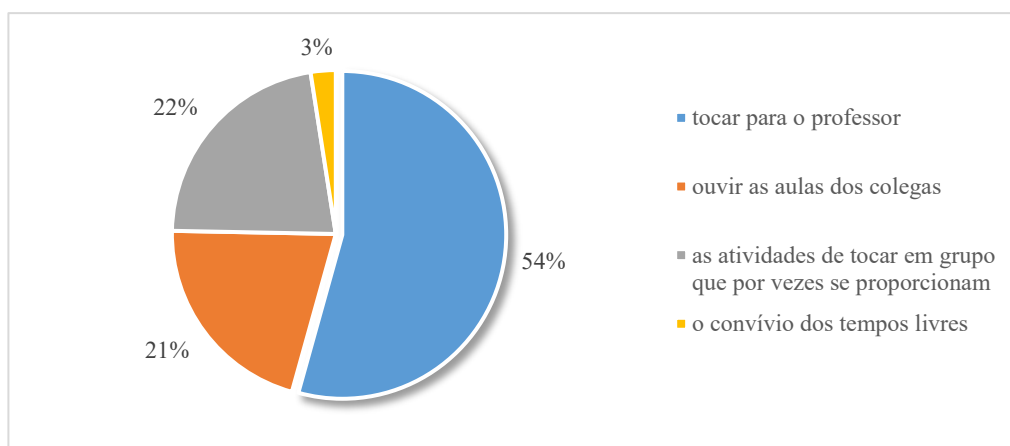
iniciação ao 5º grau, de 54% no nível secundário e de 59% no nível superior. O interesse por ouvir as aulas dos colegas aumenta, igualmente, com a evolução do ensino, sendo 19% da iniciação ao 5º grau, 21% no secundário e 29% no superior. As atividades de grupo são as preferidas da iniciação ao 5º grau, com 46% de respostas, descendo percentagem para 22% no nível secundário e reduzindo ainda mais ao nível do ensino superior, para 9%. Quanto ao convívio nos tempos livres é o menos valorizado sendo, apesar de tudo, mais representado nos anos mais jovens, com 5%, enquanto que tanto a nível secundário como superior apenas é referido por 3% dos alunos.

Gráfico 12 - Preferência de atividades ao longo de uma *masterclass* pelos alunos da iniciação ao 5º grau



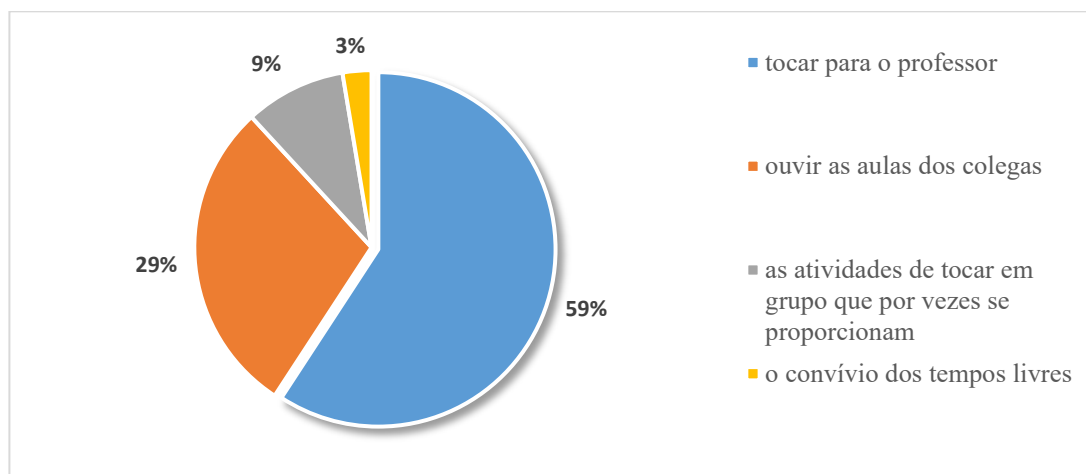
Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 13 - Preferência de atividades ao longo de uma *masterclass* pelos alunos do 6 ao 8º grau / secundário



Fonte: Elaborado pela autora

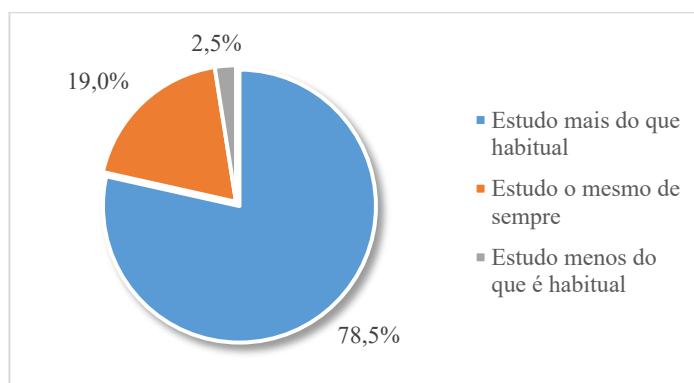
Gráfico 14 - Preferência de atividades ao longo de uma *masterclasse* pelos alunos de ensino superior



Fonte: Elaborado pela autora

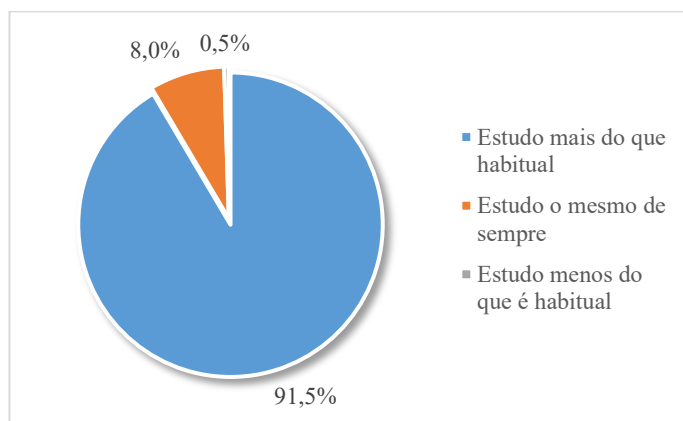
Para obter conclusões relativas ao impacto das *masterclasses* no estudo individual do instrumento, foi questionada a frequência com que os alunos estudavam antes e depois da mesma. Relativamente aos dias que antecediam, 78,5% dos alunos responderam que estudavam mais que o habitual, 19% que estudavam o mesmo de sempre e 2,5% indicaram estudar menos que o habitual. Já no período de pós *masterclasse*, 91,5% dos alunos referiram estudar mais que o habitual, 8% indicaram estudar o mesmo e 0,5% estudar menos que o normal. Isto leva-nos a concluir que as *masterclasses* têm repercussões bastante positivas na prática individual dos alunos, com uma percentagem muito significativa dos inquiridos a referir uma maior frequência de estudo, tanto antes como depois, apesar da mesma ter mais incidência no período que sucede a *masterclasse*.

Gráfico 15 - Pergunta 10 - Quando tenho uma *masterclasse*, nos dias que antecedem:



Fonte: Elaborado pela autora

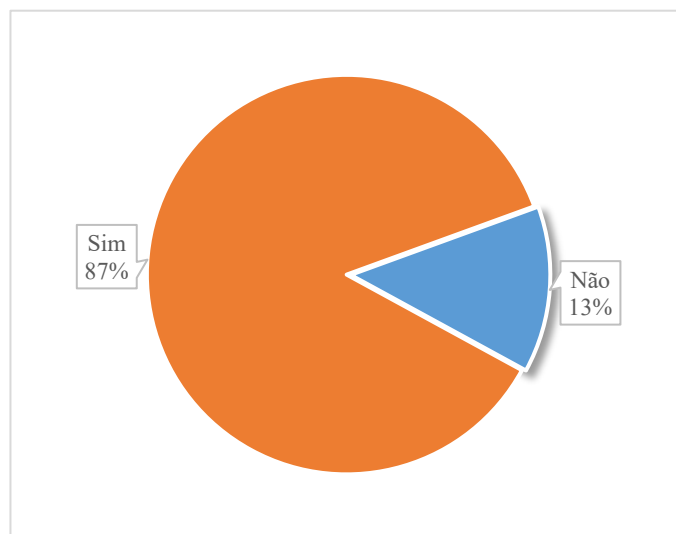
Gráfico 16 - Pergunta 11 - Quando tenho uma *masterclass*, nos dias que se seguem:



Fonte: Elaborado pela autora

Quando questionados isoladamente sobre ansiedade e o impacto emocional menos positivo da participação em *masterclasses*, conseguimos perceber, através do gráfico abaixo, que a esta é algo que está presente com bastante frequência, tal como comprovam os 87% de inquiridos.

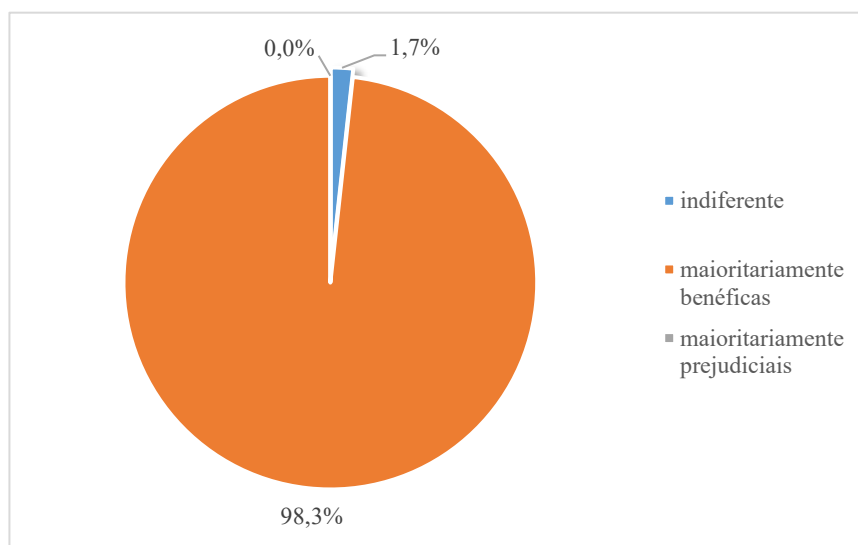
Gráfico 17 - Pergunta 12 - Alguma vez sentes receio e ansiedade ao participar numa *masterclass*?



Fonte: Elaborado pela autora

Apesar disso, 98,3% dos alunos que já experienciaram ansiedade em *masterclasses*, continuam a considerar que estas são maioritariamente benéficas, em detrimento de 1,7% de alunos que respondem “indiferente”.

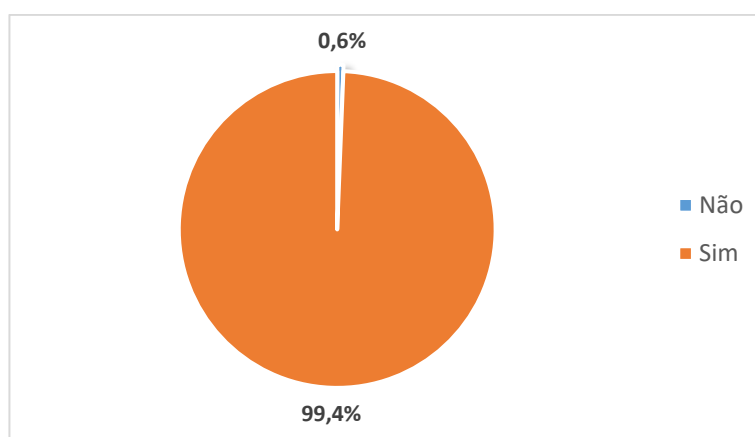
Gráfico 18 - Pergunta 13 - Se respondeste “sim” na pergunta 12. Consideras que as *masterclasses* são:



Fonte: Elaborado pela autora

As percentagens revelam a mesma conclusão quando a pergunta é, se vale a pena participar numa *masterclasse*, mesmo sendo esta ansiedade ou nervosismo sentida: 99,4% respondem que vale a pena, ao contrário de 0,6% que considera não valer a pena.

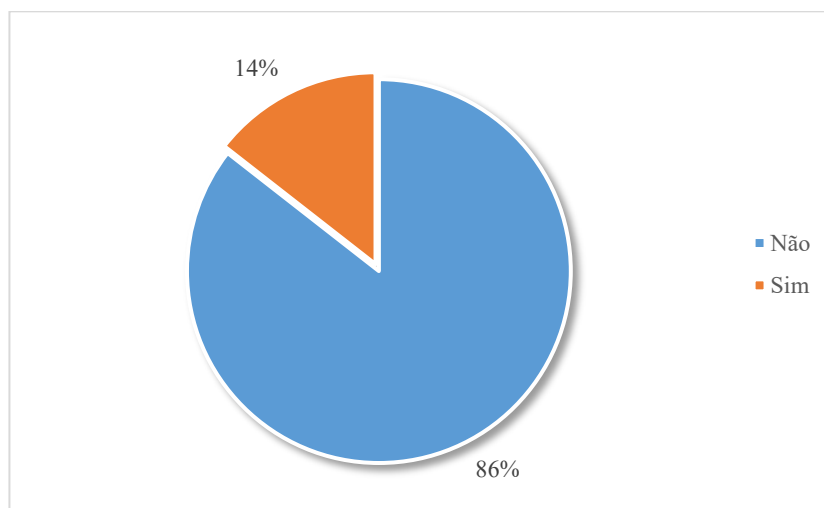
Gráfico 19 - Pergunta 14 - Se respondeste “sim” na pergunta 12. Achas que, apesar do nervosismo que sentes, vale a pena participar em *masterclasses*?



Fonte: Elaborado pela autora

Ainda no seguimento desta temática, questiona-se se já foi sentida vontade de desistir do instrumento, após uma *masterclasse* que tenha corrido mal, ao que nos deparamos com 14% dos alunos que dizem que sim. Podemos verificar que, mesmo sendo visível alguma probabilidade de um impacto muito negativo das *masterclasses* a nível emocional nos alunos, a percentagem que lhe corresponde é relativamente baixa.

Gráfico 20 - Vontade de desistir do instrumento após uma masterclasse negativa

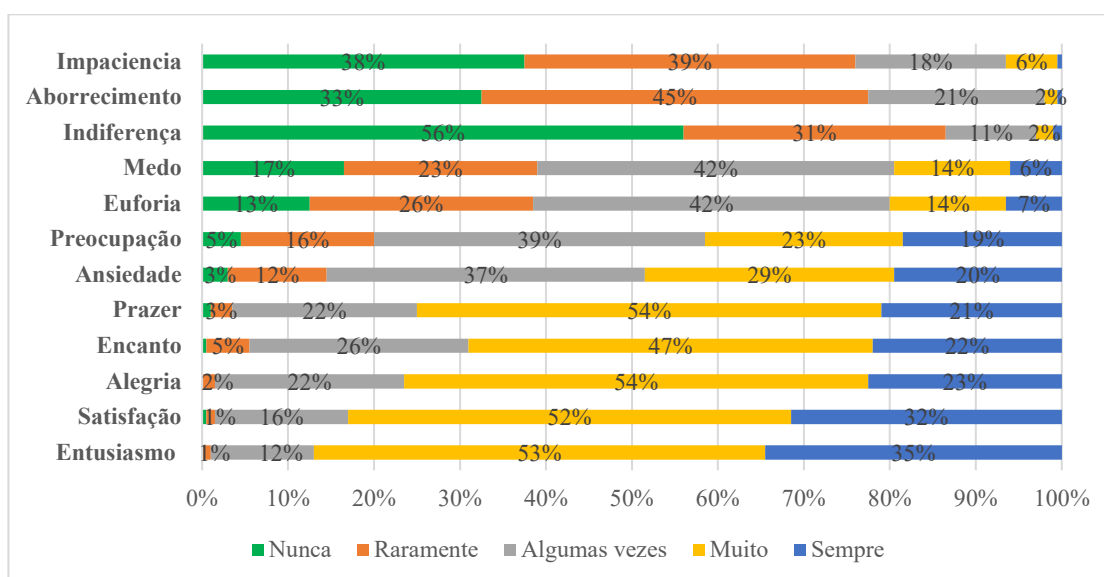


Fonte: Elaborado pela autora

Isto leva-nos a concluir que, de facto, a ansiedade é um dos aspetos que pode levar a que as *masterclasses* não sejam tão positivas embora a percentagem de alunos que as veja como propriamente negativas seja muito reduzida (1,7% gráfico 17) e quase a totalidade dos inquiridos considere que, apesar de tudo, a participação em *masterclasses* vale a pena. Ainda assim, um número elevado de alunos chega a pensar em desistir (14%, gráfico 19).

As emoções experienciadas ao longo de uma *masterclasse* foram estudadas com alguma atenção tendo em conta também a teoria de fluxo. Conseguimos concluir, perante o gráfico abaixo, que sentimentos positivos como alegria, entusiasmo, encanto, prazer e satisfação são os que predominam. Relativamente a sentimentos menos positivos como aborrecimento, impaciência e indiferença ainda que existentes, estão menos presentes. Já o medo e a ansiedade, apesar de referidos com menos frequência que os sentimentos positivos, têm uma presença significativa.

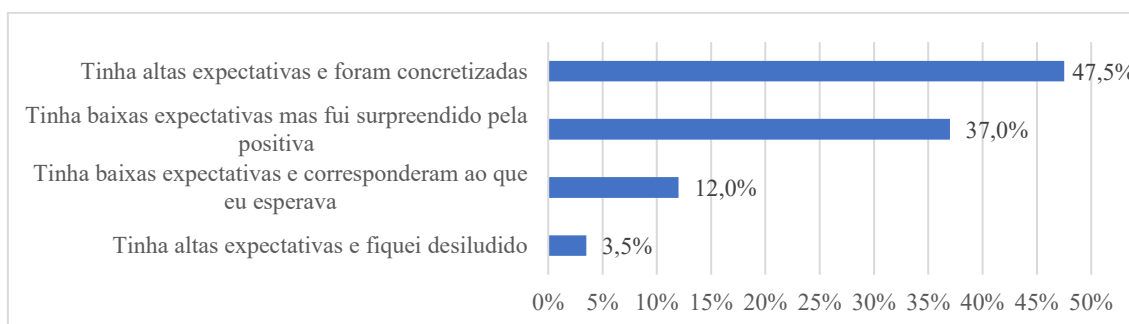
Gráfico 21 - Sentimentos experienciados numa masterclasse



Fonte: Elaborado pela autora

Relativamente às expectativas dos inquiridos para as *masterclasses*, as categorias mais referidas foram “tinha altas expectativas e foram concretizadas” (47,5%) e “tinha baixas expectativas, mas foram superadas” (37%), em detrimento das opções “tinha altas expectativas e fiquei desiludido” (3,5%) e “tinha baixas expectativas e corresponderam ao que eu esperava” (12%). Segundo a teoria da Expectativa-valor, um aluno opta por fazer coisas para as quais tem expectativas positivas; partindo disto podemos concluir que as *masterclasses*, em grande parte dos casos, geram motivação, já que, mesmo havendo bastantes alunos com baixas expectativas no início de uma *masterclasse*, estes chegam ao fim com expectativas superadas, acabando por haver um impacto positivo. Por outro ponto de vista, conseguimos perceber que uma percentagem significativa dos alunos tem expectativas elevadas perante as *masterclasses*, já que 59,5% referem ter altas expectativas no início, independentemente do que acontece depois.

Gráfico 22 - Expectativas para a masterclasse

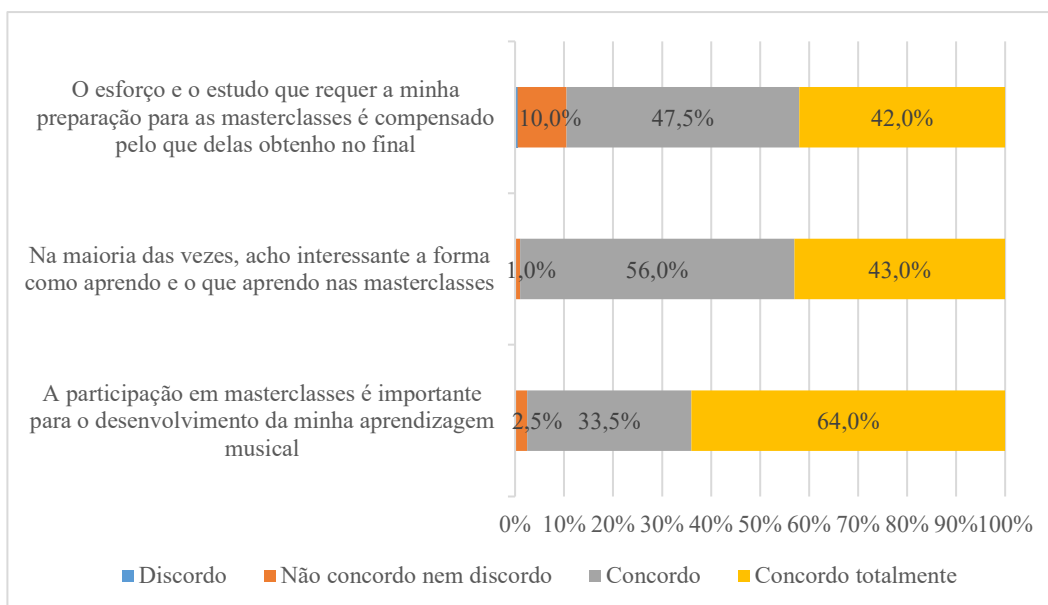


Fonte: Elaborado pela autora

Ainda no seguimento da teoria motivacional da expectativa-valor, foram colocadas questões baseadas no modelo de Eccles no qual figuram as componentes utilidade, interesse, importância e esforço e que vão refletir ou não a motivação dos alunos. Apenas 1% dos inquiridos revela não concordar nem discordar da afirmação “Na maioria das vezes, acho interessante a forma como aprendo e o que aprendo nas *masterclasses*”; 56% refere concordar e 43% concorda totalmente. Relativamente à importância, 64% concordam totalmente, 33,5% dizem concordar e somente 2,5% não concordam nem discordam. Por último, no que toca ao esforço investido, 42% concordam totalmente que “o esforço e o estudo que requer a minha preparação para as *masterclasses* é compensado pelo que delas obtenho no final”, 47,5% referem concordar 10% não concordam nem discordam e 0,5% discordam.

Baseando-nos, assim, nesta teoria motivacional e após a análise destes dados, podemos afirmar que as *masterclasses* podem elevar os níveis motivacionais.

Gráfico 23 - Expectativa-valor na masterclasse: interesse, importância e custo



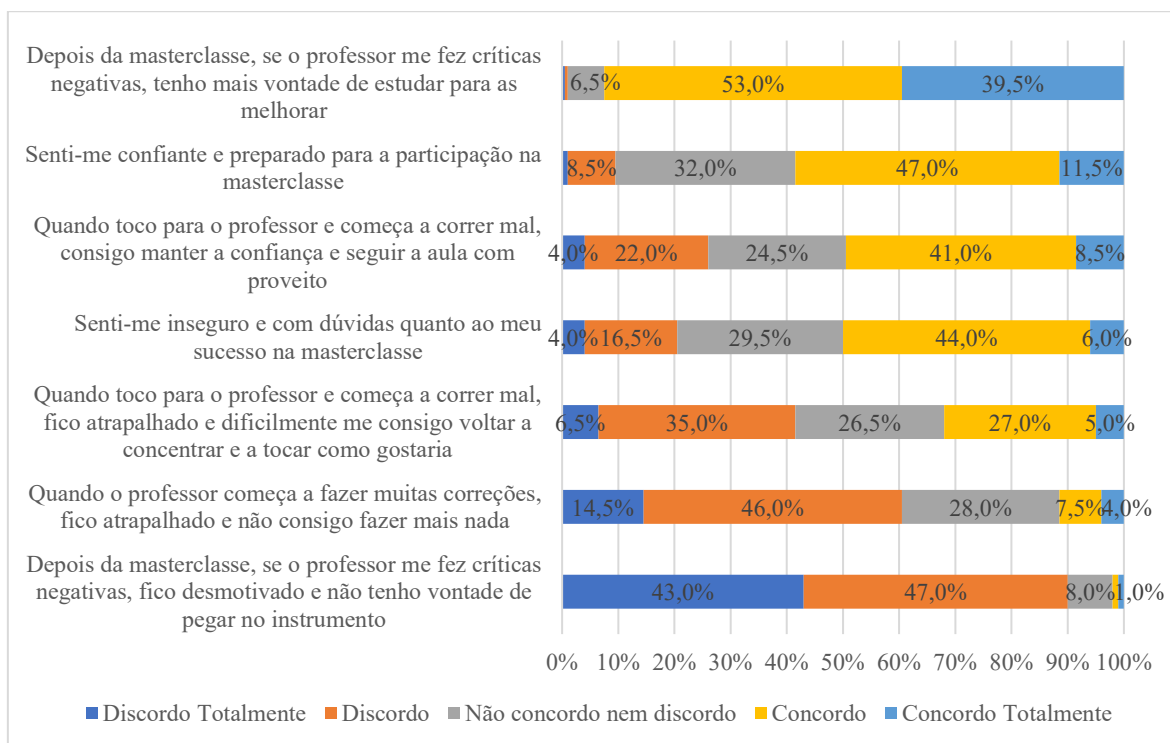
Fonte: Elaborado pela autora

Partindo para outra das teorias da motivação, foram colocadas algumas questões na medida de antever os níveis de autoeficácia dos alunos relativamente à sua participação nas *masterclasses*. Quando colocados perante a afirmação “Senti-me confiante e preparado para a participação na *masterclasse*”, 47% dos alunos concordam e 11,5% concordando muito, revelando que sensivelmente metade dos alunos se sentem confiantes. Em relação à afirmação “senti-me inseguro e com dúvidas quanto ao meu

sucesso na *masterclasse*”, 44% concordam e 6% concordam muito. Apesar da diferença percentual entre os alunos que se sentem confiantes e os que se sentem inseguros ser pequena, é, mesmo assim, mais elevada a primeira, com 58,5% de respostas, tendo a segunda, 50% de respostas.

Relativamente ao *feedback* obtido, concluímos que as críticas negativas não têm impacto negativo nos alunos, já que poucos se atrapalham com as correções feitas pelo professor: apenas 7,5% concordam e 5% concordam totalmente com a afirmação “Quando toco para o professor e começa a correr mal, fico atrapalhado e dificilmente me consigo voltar a concentrar”, assim como apenas 7,5% concorda e 4% concorda totalmente com a afirmação “Quando o professor começa a fazer muitas correções, fico atrapalhado e não consigo fazer mais nada”. Ao invés, é revelado que os alunos conseguem frequentemente tornar o *feedback* negativo em energia positiva/ motivação, tendo mais vontade de estudar e não desmotivando, já que 53% afirmam concordar e 39,5% concordar totalmente com a afirmação “Depois da *masterclasse*, se o professor me fez críticas negativas, tenho mais vontade de estudar para as melhorar”. No mesmo sentido, apenas 1% concorda e 1% concorda totalmente com a afirmação “Depois da *masterclasse*, se o professor me fez críticas negativas, fico desmotivado e não tenho vontade de pegar no instrumento”.

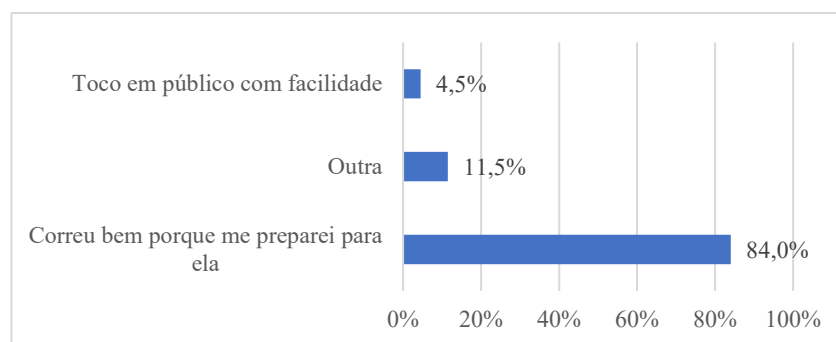
Gráfico 24 - Autoeficácia e feedback



Fonte: Elaborado pela autora

Outra pergunta, feita com base na teoria do autoconceito da inteligência, demonstra que a maioria dos alunos inquiridos tem uma visão incremental de si próprio pois 84% refere que o sucesso da sua prestação em *masterclasse* se deve ao esforço e estudo investido para a mesma, ao invés dos 4,5% que consideram que a boa prestação se deve ao facto de terem facilidades de tocar em público (talento implícito, conceito entitário).

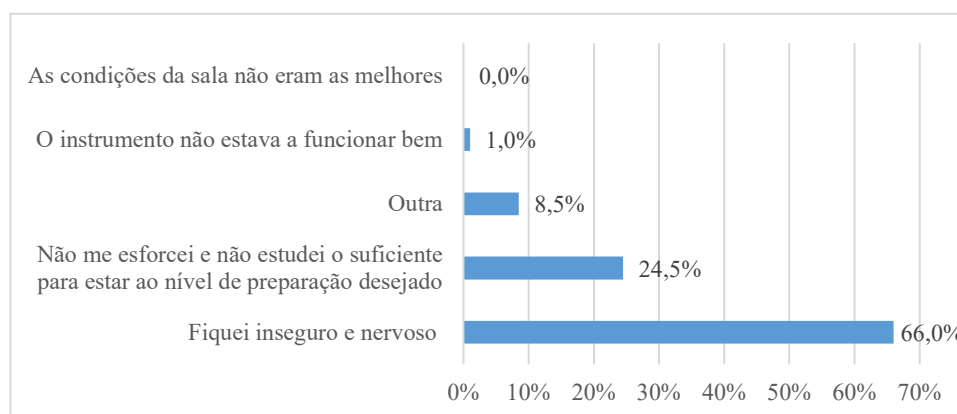
Gráfico 25 - Motivos de boa prestação na masterclasse



Fonte: Elaborado pela autora

Direcionando-nos para a teoria da atribuição, tomamos consciência que as causas de insucesso mais referidas são causas internas e controláveis como a falta de estudo (35,5%) ou as sensações de insegurança e nervosismo (55%), em detrimento de causas externas e incontrolláveis como problemas a nível do instrumento (1%) ou condições de sala (0%). Isto prova que as *masterclasses* permitem comportamentos e são favoráveis a experiências que podem gerar motivação.

Gráfico 26 - Motivos de má prestação na masterclasse

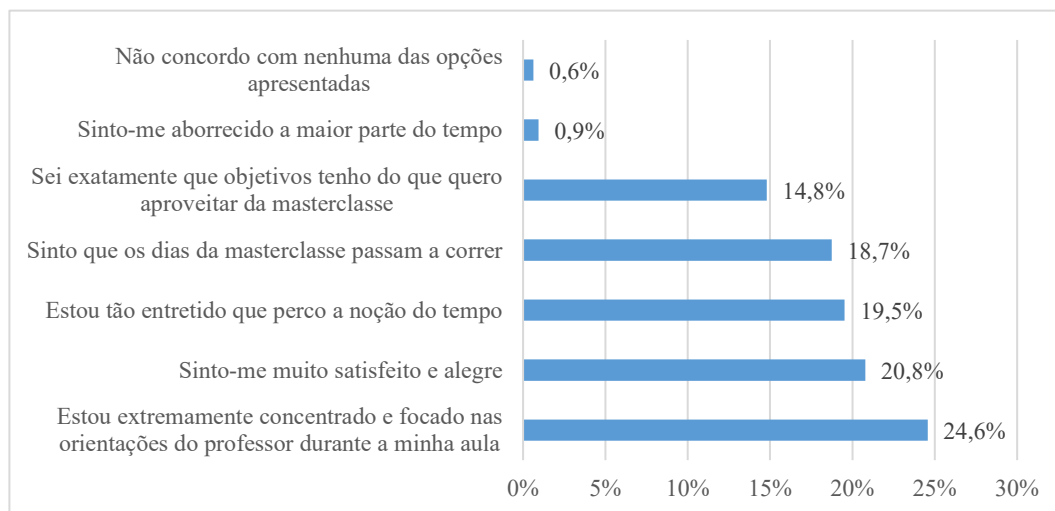


Fonte: Elaborado pela autora

Para verificar se os alunos poderão vivenciar experiências de fluxo, foram questionados alguns parâmetros que fazem parte desta teoria, como a energia cognitiva totalmente

focada na atividade, a perda de noção do tempo e espaço e a sensação de um estado emocional altamente agradável. Podemos retificar, pela leitura do gráfico abaixo, a presença de todos estes elementos.

Gráfico 27 - Experiências de fluxo



Fonte: Elaborado pela autora

9.2. Estudo B

9.2.1. Método

Segundo Robson (2002), as entrevistas são habitualmente usadas como métodos de recolha de dados para estudos de natureza explanatória, permitindo captar sentimentos, percepções e atitudes das pessoas entrevistadas. A entrevista semiestruturada, que foi o método escolhido para a realização deste estudo, assentam num certo grau de flexibilidade já que o entrevistador pode aprofundar as perguntas previamente pensadas de modo a uma melhor compreensão das respostas, ajustar a direção da entrevista caso sinta que é pertinente ou mesmo clarificar ou alterar perguntas eventualmente mal-entendidas (Fonseca, 2014, 45).

O objetivo destas entrevistas foi obter o ponto de vista dos entrevistados sobre a importância e impacto das *masterclasses* nos participantes e de haver espaço para uma partilha das suas experiências, tanto enquanto organizadores destes cursos como enquanto professores de alunos que regularmente neles participam. Os dados recolhidos foram,

assim, essencialmente qualitativos e serviram para complementar e confrontar os resultados obtidos através das respostas aos inquéritos.

As entrevistas foram realizadas a dois professores², um da área de cordas, professor na Escola Profissional de Música de Espinho e na Universidade de Aveiro e com 13 anos de experiência e outro da área de sopros, lecionando no Conservatório de Música de Coimbra e na Universidade de Aveiro e com 27 anos de ensino. Os mesmos permanecerão anónimos e serão identificados respetivamente como Professor A e Professor B. As entrevistas foram realizadas online, através da plataforma Zoom tendo sido gravadas em vídeo para posterior análise. Os registos em vídeo foram transcritos, registando-se a essência das ideias dos entrevistados sendo a análise dos mesmos feita no capítulo seguinte, referindo-se apenas os dados considerados pertinentes.

As entrevistas consistiram num conjunto de perguntas de resposta aberta, que serviriam apenas de fio condutor à mesma, dando espaço à abordagem de outras questões relevantes que pudessem surgir no momento. Na base da entrevista estavam questões como “Qual a sua opinião em relação a incentivar os alunos a frequentar *masterclasses* como meio de os motivar para o estudo e aprendizagem do instrumento?”, “A partir de que idade/ nível devem os alunos participar em *masterclasses*? Como executantes ou ouvintes?”, “Alguma vez notou uma diferença significativa na evolução de um aluno após ter ido a uma *masterclasse*?”, “Em que situações a participação numa *masterclasse* pode ser construtiva ou destrutiva e como prevenir?”.

9.2.2. Análise e discussão de resultados

Os dados recolhidos nas entrevistas levam-nos a conclusões que parecem prever que a participação em *masterclasses* gera um impacto motivacional positivo nos alunos: um maior entusiasmo e regularidade no estudo individual do instrumento, uma maior vivência do instrumento e das experiências presenciadas durante a semana da *masterclasse*, uma alteração nos objetivos e metas de aprendizagem.

² A presente investigação teve como principal foco o estudo de alunos. A decisão de entrevistar dois professores serviu apenas como complemento e enriquecimento da mesma.

Relativamente ao estudo individual do instrumento, parece consensual tanto a nível dos inquiridos realizados aos alunos como por parte dos professores que há um impacto sempre notório antes e após uma *masterclasse*:

Tabela 12 - Nota algum impacto a nível do estudo individual do instrumento quando os alunos participam em *masterclasses*?

Professor A	Professor B
Os alunos estudam muito mais quando estão para ter uma <i>masterclasse</i> pois querem dar o seu melhor e apresentar-se na melhor forma para o professor.	O que sinto nos meus alunos é que a fase de uma pós- <i>masterclasse</i> é sempre de muito rendimento
No período que sucede essa motivação no estudo é também visível.	Tenho caso de alunos que até eram “malandrecos” e que durante as aulas nem estudam muito e depois durante aquela <i>masterclasse</i> estão enfiados dentro da sala a estudar ou a ouvir atentamente o que o professor diz

Fonte: Entrevista por parte da autora aos professores

Em termos das vivências experienciadas pelos alunos, são essencialmente enfatizados momentos positivos; há alguma referência ao impacto negativo que pode haver, mas o mesmo é desvalorizado sendo justificado que não é duradouro e apenas momentâneo. Deste modo, mais uma vez, a experiência dos professores vai ao encontro do que é referido pelos alunos, na medida em que a ansiedade, apesar de ser um sentimento frequente nos alunos de *masterclasses* não é algo que interfira de forma extremamente negativa no futuro dos mesmos, além de que é muito mais evidente em alunos mais velhos.

Tabela 13 - Pode, de alguma forma, a participação numa *masterclasse* ser destrutiva?

Professor A	Professor B
O que acontece é mental, regredir o aluno nunca vai regredir. Pode acontecer haver um bocadinho mais falta de confiança, mas é uma coisa temporária. Mas isso pode influenciar o aluno de duas formas, pois a luta contra essa ida abaixo pode subi-lo ainda mais. Não acho que aconteça muito em <i>masterclasses</i> porque é um período muito condensado.	Penso que a maior parte dos professores hoje em dia que dá <i>masterclasses</i> é soft, já não há tanto os professores rígidos que humilham os alunos, essa onda tende a desaparecer. Para os alunos saírem de uma <i>masterclasse</i> destruídos, já têm de ir destruídos.
O caso do nervosismo e de repercussões negativas acontece mais no nível médio/ superior	Acho que o nervosismo acontece mais nos mais velhos, que têm consciência que vão

	tocar para aquele professor ou que vão com o objetivo de impressionar e captar a atenção do professor.
São acontecimentos que podem realmente marcar, tanto por coisas positivas como negativas, mas acho que são muito mais as positivas, por muito que seja o stress. Sei que naquela aula, quando tinha 18, anos não toquei muito bem, mas lembro-me de tudo e lembro-me de anos depois estar a estudar com aquilo que o professor me disse na cabeça	É negativo? É muito mais positivo que negativo. Poderá acontecer uma vez ou outra uma má experiência, mas a frequência com que isso acontece é mínima.

Fonte: Entrevista por parte da autora aos professores

Apesar de tudo, é referido que as possíveis repercussões negativas de uma *masterclasse* podem ser prevenidas e evitadas.

Tabela 14 - Como prevenir que uma *masterclasse* tenha um efeito destrutivo no aluno?

Professor A	Professor B
Às vezes há grandes nomes que não estão para aturar certas coisas, têm pouca paciência para a parte psicológica daquela pessoa que não conhecem. Mas se for uma <i>masterclasse</i> com a minha classe, eu tenho obrigação de gerir as expectativas, trabalho nesse sentido e preparo o aluno para enfrentar as possíveis adversidades, jogando com a personalidade de cada um	É preciso saber ir preparado para uma <i>masterclasse</i> ... Se vamos para uma <i>masterclasse</i> com um professor que tem fama de ser mais rígido, temos de ir a contar com isso e fazer um tipo de preparação diferente

Fonte: Entrevista por parte da autora aos professores

Segundo os professores entrevistados, as *masterclasses* podem ser uma fonte de motivação duradoura, não apenas diretamente relacionada com o instrumento, mas também através da vertente social que nela se enquadra.

Tabela 15 - Alguma vez notou uma diferença significativa na evolução e motivação de um aluno após ter ido a uma *masterclasse*?

Professor A	Professor B
Tenho um aluno que está hoje a estudar fora e até era fraco e graças a competição com os colegas que ia conhecendo em <i>masterclasses</i> , pôs-se a estudar a sério, começou a ganhar motivação e ganhou	Alguns não ligam nada aquilo, outros ligam, alguns passado dois anos lembram-se de qualquer coisa que aconteceu, é um ambiente, há sempre alguma coisa que fica.

prêmios, foi estudar para fora e é um músico fabuloso.	
Tenho um aluno que participou no verão passado numa <i>masterclass</i> e ainda esta semana me veio falar de algo que o professor lhe disse e da forma como o inspirou ouvir outro colega a tocar.	Mesmo aqueles que não querem saber do instrumento, o lado da brincadeira, ver o amigo, algum acontecimento que os marca.
Muitas vezes os professores dizem palavras muito sábias que ficam na cabeça dos alunos e que eles não percebem naquele momento, mas que mais tarde recordam.	Nos mais pequeninos, que é mais o convívio e a motivação com que ficam na fase pós <i>masterclass</i> , é o conhecer outras pessoas, jovens de idade deles, criar laços de amizade com outros colegas nomeadamente de escolas diferentes
	Mas para os mais pequenos, mesmo que seja só convívio, influencia sempre. E no futuro acaba por ter alguma repercussão porque são vivências e nós vivemos das experiências pelas quais passamos

Fonte: Entrevista por parte da autora aos professores

Em termos de metas de aprendizagem, os professores referem como, em certos casos, os alunos reestabelecem objetivos como decidir seguir música, ir estudar com certo professor no nível superior ou simplesmente passar a ter um maior interesse pelo instrumento. O espírito crítico que os alunos desenvolvem ao assistir a aulas de outros colegas e a subsequente influência na aprendizagem musical é igualmente apontada como uma vantagem das *masterclasses*.

Tabela 16 - Que impacto a nível de futuro pode ter uma *masterclass*?

Professor A	Professor B
As <i>masterclasses</i> são essenciais não só pelo que se aprende, mas pelas portas que se podem abrir: um dos meus alunos está agora a estudar com o professor X por ter participado num curso com ele.	Já tive alunos que não ligavam nada à música e a participação naquela <i>masterclass</i> parece que lhes deu espaço para criarem o gosto pelo instrumento e que passaram a ser muito mais ativos
Deparo-me por vezes com alunos a conversar entre eles e a discutir a prestação que outro teve na <i>masterclass</i> onde estiveram	Mais depressa a participação num estágio de orquestra tem influência na decisão deles de seguir música que uma <i>masterclass</i> , no entanto, há alunos que conhecem colegas que lhes servem de modelo e lutam para vir a ser como eles, influenciando isso na decisão futura de seguir música.

Fonte: Entrevista por parte da autora aos professores

Por outro lado, foi discutida a melhor forma de uma *masterclass* poder ser apelativa para todos, levando à conclusão de que tal é possível e que estes eventos, quando bem estruturados, podem ter um impacto motivacional nos vários níveis de ensino. Cursos de aperfeiçoamento instrumental onde o professor convidado é um solista internacional, será naturalmente mais direcionado para alunos mais avançados. No entanto, se for algo pensado, pode ser vantajoso levar os mais jovens a assistir a algumas aulas ou mesmo criar um evento em que na mesma semana haja aulas com esse professor para os mais velhos e outro professor, mais direcionado para os alunos mais novos e que, no meio disso, haja atividades de grupo e interação entre todos os alunos.

Tabela 17 - A partir de que idade/ nível de ensino os alunos devem participar em *masterclasses* e qual a melhor forma da mesma ser rentável para todos?

Professor A	Professor B
Para os alunos pequeninos faz mais sentido ir ouvir que participar porque ouvir pode estimular algo. Ouvir é como ir a um concerto, receber cultura e estímulos de base emocional e espiritual que são importantíssimos.	Para uma <i>masterclass</i> com um grande professor, não faz tanto sentido para crianças. Faz sentido ir com os alunos pequenos durante umas horas; não faz sentido ir o dia todo, é mais um passeio e assistir um bocadinho
Para miúdos pequenos e de iniciação, faz muito mais sentido uma <i>masterclass</i> com atividades de grupo e música de câmara que aulas individuais para um professor.	Para crianças tem de ser uma <i>masterclass</i> onde eles estejam ativos.
	Para os mais pequenos é importante criar um espaço próprio; é importante ouvirem os mais velhos, mas poderem também brincar. Nas <i>masterclasses</i> que organizo, os mais novos têm aulas com um professor diferente, onde podem estar alunos do mesmo nível e depois assistir voluntariamente às aulas dos mais avançados

Fonte: Entrevista por parte da autora aos professores

10. Conclusões e reflexão final

Ao longo do seu percurso como estudante e instrumentista, a mestranda deparou-se com inúmeros desafios que afetavam o foro psicológico e que comprometiam, em parte, a eficácia do estudo e o sucesso da realização dos objetivos que eram propostos. Para superar isso foi-se dando conta que a motivação era um fator fundamental e que poderia

ser um ponto chave para um maior rendimento na aprendizagem musical. Tal facto foi igualmente notado pela mestranda ao longo do ano letivo no Estágio do Ensino Especializado. Frequentemente os alunos observados passavam por fases de menor interesse no instrumento e cujo prazer no estudo era quase nulo, levando a uma estagnação na evolução da aprendizagem. O professor que lecionava as aulas foi sempre procurando estratégias para incentivar e despertar o interesse dos alunos de volta para o instrumento, mas tal tarefa nem sempre se revelou fácil. Num ano em que, devido à pandemia de Covid-19, as atividades de grupo e extracurriculares foram raras surge a questão se a organização e participação noutros eventos ligados ao instrumento poderia suscitar um maior interesse no estudo e ter um impacto motivacional positivo.

Sendo as *masterclasses* eventos cada vez mais comuns tanto em âmbito escolar como fora dele, foi proposto, através de um estudo retrospectivo, investigar se as mesmas poderiam ser geradoras de motivação, levar a uma maior regularidade no estudo individual do instrumento e se poderiam ter algum impacto a nível emocional.

A literatura existente enfatiza essencialmente os benefícios das *masterclasses*, apesar de alguns aspetos negativos serem apontados, como a ansiedade que é frequentemente sentida pelos participantes. Além disso, várias modalidades de *masterclasses* são referidas, pelo que foi do interesse da mestranda tentar perceber o que poderia ser mais vantajoso para os estudantes e se, efetivamente, os benefícios referidos superavam os malefícios possíveis a ponto de a participação nestes eventos poderem ser geradores motivacionais.

Após a análise dos dados obtidos através dos questionários por inquérito e das entrevistas realizadas nesta investigação as conclusões que se tiram são que, de facto, as *masterclasses* parecem ter um impacto motivacional muito vantajoso para a aprendizagem do instrumento.

A perceção dos alunos relativa à importância das *masterclasses* é essencialmente positiva. Apesar de se constatar que a ansiedade é um sentimento frequentemente presente, as emoções positivas são as que predominam e as que parecem ter um impacto mais duradouro. Foi inclusivamente analisada a possibilidade de existência de experiências de fluxo (estado emocional altamente prazeroso em que a pessoa está totalmente imersa na atividade) que foram confirmadas pelas respostas obtidas onde é possível identificar

alguns parâmetros da Teoria de Fluxo como a concentração, foco e envolvimento total na atividade, perda da noção do tempo, satisfação e alegria.

Foi possível analisar as respostas obtidas segundo a perspectiva da autoeficácia, na medida em que os alunos se sentem maioritariamente confiantes e preparados e conseguem manter-se positivos perante críticas dadas pelo professor, levando isto a que a sua prestação na *masterclasse* seja recompensadora. Deste modo, pode ser gerado um ciclo motivacional para os alunos, já que se sentem capazes de cumprir uma tarefa que é efetivamente cumprida, mantendo os níveis de autoeficácia e que posteriormente, em situações idênticas serão recordados, levando ao sucesso na realização de uma nova tarefa.

O estudo revela que os alunos têm maioritariamente elevadas expectativas quando vão participar numa *masterclasse*, o que é altamente vantajoso em termos motivacionais e tal reflete-se no estudo individual do instrumento, que é superior ao habitual, tanto no período que antecede como no que lhe sucede.

Foi possível refletir ainda sobre o tipo de *masterclasses* que é habitualmente realizado e de como as mesmas podem trazer vantagens para os vários níveis de ensino. A modalidade de ouvinte, apesar de valorizada pelos alunos, parece não fazer parte dos objetivos dos mesmos, a menos que seja uma atividade complementar na *masterclasse* em que participam como executantes. Para os mais jovens, o mais interessante parecem ser as atividades em grupo e não tanto as aulas centradas em si e no instrumento, ao lado do ambiente e convívio que se proporciona. Por outro lado, para os alunos mais avançados, tendo uma visão mais profissional do instrumento, são as aulas individuais que despertam maior interesse. Desta forma e de acordo com as entrevistas realizadas, propõe-se a realização mais frequente de *masterclasses* que envolvam atividades direcionadas para os vários níveis de ensino simultaneamente, onde haja espaço para a interação entre os mais jovens e os mais velhos assim como aulas de grupo ou ensembles que mantenham as crianças ativas sem uma pressão direta para o estudo do instrumento a nível individual.

Apesar de todo o rigor em que assentou esta investigação, são denotadas algumas fragilidades. O facto de ser um estudo retrospectivo e as questões serem remetidas para um período temporal mais distante podem afetar a veracidade das respostas. Também

relativamente à amostra, mesmo sendo esta bastante representativa, está longe de uma percentagem significativa perante a população total de alunos que participam em *masterclasses* em Portugal. Por outro lado, poderia ser interessante alargar o estudo de forma a serem estudados participantes de várias *masterclasses* em específico e os mesmos serem questionados antes e depois da sua participação assim como avaliar os diferentes níveis de ensino individualmente.

Em forma de conclusão, este trabalho de investigação permitiu à mestranda um desenvolvimento significativo, tanto a nível pessoal como profissional, contribuindo para uma perspetiva mais alargada sobre a conduta pedagógica, os objetivos e desafios da mesma e a busca incessante que um professor deve fazer para conseguir despertar sempre o máximo de interesse nos alunos perante uma aprendizagem que exige um envolvimento total, frequentemente aliado a insucessos, como é a musical.

As conclusões obtidas neste estudo servem, assim, para sensibilizar as novas gerações de docentes, clarificando que a motivação é um dos parâmetros a que um professor deve dar mais atenção e que o mesmo deve procurar atividades alternativas e proporcionar ao aluno situações que gerem emoções positivas e sensações prazerosas. O professor de instrumento deve, deste modo, ir muito além da função limitativa que é generalizada para o mesmo, a de transmissão de conhecimentos, e antes procurar uma aproximação ao aluno de forma a conhecê-lo e a individualizar a aprendizagem de cada um, entrar na vertente social e até mesmo ter um papel ativo na formação cívica do aluno e na transmissão de valores.

Efetivamente, a realização do Estágio do Ensino Especializado permitiu à mestranda uma maior valorização do papel do professor e a consciencialização de que a aprendizagem do mesmo é interminável e que cada aluno apresenta um novo desafio e traz consigo um novo ensinamento, não sendo a pedagogia algo estático, mas antes uma atividade em constante evolução. Se a sociedade muda, as tecnologias evoluem e a ciência avança, também o paradigma pedagógico deve acompanhar as mudanças e apenas assim é possível que, em termos profissionais, alunos venham a superar professores, e se tornem seres humanos melhores e mais completos.

Bibliografia

- Atlas, G., Taggart, T. & Goodell, D. (2004). The effects of sensitivity to criticism on motivation and performance in music students. *British Journal of Music Education*, 2.
- Babbie, E. (2012). *The Basics of Social Research* (4^a ed.). Belmont: Thomson.
- Bakkar, A. B. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 66.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barrera, S. D. (2010). Teorias cognitivas da motivação e sua relação com o desempenho escolar. *Poiesis Pedagógica*, 2.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bzuneck, J. A. (2001). As crenças da auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. Em E. Boruchovitch & J.A. Bzuneck (Org.) *A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Cardoso, A. C. S. (2013). *O Ensino Especializado da Música como promotor da aprendizagem* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra]
- Cardoso, F. (2007). Papel da Motivação na aprendizagem de um instrumento. *APEM*.
- Catterall, J.R. e Rauscher, F. H. (2008). Unpacking the impact of music on intelligence. Em W. Gruhn e F.H. Rauscher (Eds.), *Neurosciences in music pedagogy*. Nova Science Publishers, New York.
- Creech, A. et al. (2009): Conservatoire students' perceptions of Master Classes. *B.J. Music Ed.*, 26:3.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. New York: Psychology Press.

- Evans, P. (2015). Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae, 19*.
- Evans, P. (2016). Motivation. Em G. McPherson (ed.) *The Child as Musician – A handbook of musical development*. Oxford University Press.
- Fonseca, A.F.R.M (2014). A importância da prática de orquestra no ensino especializado da música. [Tese de Doutorado. Universidade de Aveiro - Departamento de comunicação e arte].
- Fritz, B. S., & Avsec, A. (2007). The experience of flow and subjective well-being of music students. *Psihološka Obzorja / Horizons of Psychology, 16(2)*.
- Gromko, J. (2005). The effect of music instruction on phonemic awareness in beginning readers. *Journal of College Reading and Learning, 53(3)*.
- Hallam, S. (2002). Musical Motivation: Towards a model synthesising the research. *Music Education Research, 4:2*.
- Hallam, S. (2009). Motivation to Learn. Em S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *Handbook of Psychology of Music*. Oxford University Press.
- Hallam, S. (2010). The power of music: its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education, 28(3)*.
- Hallam, S. (2014). Developing and Maintaining Motivation in Advanced Music Performers. Em I. Papageorgi, G. Welch (eds.), *Advanced Musical Performance - Investigations in higher education learning*. Ashgate.
- Hallam, S. (2016). Motivation to learn. Em S. Hallam, I. Cross, M. Thaut (Eds.), *Handbook of psychology of music, 2^a ed.* Oxford University Press.
- Hanken, I. M. (2008). Teaching and learning music performance: The master class. *Finish Journal of Music Education, 11*.
- Hanken, I. M. (2010). The benefits of the Master Class - The masters' perspective. *Nordic Research in Music Education Yearbook vol. 12*.

- Hanken, I. M. (2015). Listening and learning in a master class. *Music Education Research*, vol. 17, no. 4.
- Hanken, I. M. (2017) - The role and significance of master classes in creative learning. Em J. Rink, H. Gaunt e A. Williamont (eds.) *Musicians in the Making*. Oxford University Press.
- Hanken, I. M. e M. Long (2012). Master Classes - What Do They Offer? *Oslo: NMH-publikasjoner*. 8.
- Jerger, W. (2010). *The Piano Master Class of Franz Liszt, 1884-1886: Diary Notes of August Göllerich*. Indiana University Press.
- Lalli, R. (2004). Master plan: How to get the most out of a master class. *Opera News*, 69.
- Lehmann, A., Sloboda J., Woody R. (2007). Motivation. *Psychology for Musicians – Understanding and Acquiring the Skills*. Oxford University Press.
- Long, M., A. Creech, H. Gaunt, S. Hallam and L. Robertson (2012a). Blast from the past: conservatoire students' experiences and perceptions of public master classes. *Musicae Scientiae* 16/3.
- Long, M., S. Hallam, A. Creech, H. Gaunt and L. Robertson (2012b). Do prior experience, gender, or level of study influence music students' perspectives on master classes. *Psychology of Music* 40/6.
- Long, M., Gaunt, H., Hallam., S. & Creech, A. (2011). Mapping master classes: content, format and style. *Higher Education Academy*.
- O'Neill, S. A. (1999). Flow theory and the development of musical performance skills. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 141(2).
- O'Neill, S. A., & McPherson, G. E. (2002). Motivation. Em R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds). *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. New York: Oxford University Press.

- Pereira, A. (2013). *Motivação na Aprendizagem e no Ensino*. Em F. H. Veiga (ed.) *Psicologia da Educação: Teoria Investigação e Aplicação – Envolvimento dos alunos na escola*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Robson, C. (2002). *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers* (2nd ed.). Oxford: Blakwell.
- Ruhleder, K. e Stoltzfus, F. (2000). The etiquette of the master class: improvisation on a theme by Howard Becker. *Mind, Culture, and Activity* 7/3.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25.
- Santana, J. (2003). The Piano Master Class of Franz Liszt at Weimar, from 1869 to 1886. *Introduction to Graduate Studies in Music 2, Columbia*.
- Smolej Fritz, B. e Avsec, A. (2007). The experience of flow and subjective well-being of music students. *Horiz. Psychol.* 16.
- Taylor, A. (2009). Understanding older amateur keyboard players: Music learning and mature adult musical identity. [Unpublished PhD Thesis, University of London].
- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação* (5ªEd). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Westney, W. (2003). *The perfect Wrong Note – Learning to Trust Your Musical Self*. Amadeus Press.

Apêndices

Apêndice A - Questionário aplicado aos alunos que participaram em *masterclasses*

Questionário no âmbito da Dissertação de Mestrado em Ensino de Música da ESML

Responde ao questionário com a maior sinceridade possível. Os questionários são anónimos, ninguém saberá que foste tu a responder.

Quando uma pergunta é referente a uma *masterclasse* em específico, considera a última na qual participaste.

Obrigada pela participação!
Raquel Saraiva

1. Sexo

- Feminino
- Masculino

2. Instrumento

- Cordas
- Sopros Madeira
- Sopros Metal
- Percussão
- Piano, cravo, órgão, harpa, guitarra
- Canto
- Outro

3. Grau de escolaridade na música

- Iniciação
- 1º a 2º Grau
- 3º a 5º Grau
- 6º a 8º Grau/ Secundário
- Superior

4. Como classificas a importância da participação em *masterclasses*?

	Sem importância	Pouco importante	Indiferente	Importante	Muito importante
Como executante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Como ouvinte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Em quantas *masterclasses* já participaste como ouvinte?

- Nenhuma
- Uma a três
- Mais de três

6. Em quantas *masterclasses* já participaste como executante?

- Nenhuma
- Uma a três
- Mais de três

7. Imagina que queres participar numa *masterclass* que consideras importante. Quando te inscreves já não há vagas. O que fazes?

- Tento ficar atento para me inscrever numa próxima oportunidade
- Inscrevo-me como ouvinte

8. O que achas que te dá mais prazer e te leva a gostar mais de aprender o instrumento?

- tocar em grupo/ orquestra/ banda
- ter aulas individuais
- ter audições/ concertos
- participar em *masterclasses*

9. O que preferes numa *masterclasse*?

- Tocar para o professor
- Ouvir as aulas dos colegas
- As atividades de tocar em grupo que por vezes se proporcionam
- O convívio dos tempos livres

10. Quando tenho uma *masterclasse*, nos dias que antecedem:

- Estudo mais do que é habitual
- Estudo o mesmo de sempre
- Estudo menos do que é habitual

11. Quando tenho uma *masterclasse*, nos dias que se seguem:

- Estudo mais do que é habitual
- Estudo o mesmo de sempre
- Estudo menos do que é habitual

12. Alguma vez sentes receio e ansiedade ao participar numa *masterclasse*?

- Sim
- Não

13. Se respondeste "sim" na pergunta 12. Consideras que as *masterclasses* são:

- maioritariamente benéficas
- maioritariamente prejudiciais
- indiferente

14. Se respondeste "sim" na pergunta 12. Achas que, apesar do nervosismo que sentes, vale a pena participares em *masterclasses*?

- Sim
- Não

15. Se respondeste "sim" na pergunta 12. Já sentiste vontade de desistir do instrumento após uma *masterclasse* que te correu mal?

- Sim
- Não

16. Classifica a frequência com que experiências os sentimentos ao longo da *masterclasse*

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muito	Sempre
Medo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ansiedade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aborrecimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Impaciência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alegria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entusiasmo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Encanto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preocupação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Euforia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Indiferença	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prazer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Satisfação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. As minhas expectativas relativas ao meu desempenho na *masterclass*:

- tinha altas expectativas e fiquei desiludido
- tinha altas expectativas e foram concretizadas
- tinha baixas expectativas e corresponderam ao que eu esperava
- tinha baixas expectativas mas fui surpreendido pela positiva

18. Assinala o quão concordas com as afirmações

	Discordo totalment	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Na maioria das vezes, acho interessante a forma como aprendo e o que aprendo nas <i>masterclasses</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A participação em <i>masterclasses</i> é importante para o desenvolvimento da minha aprendizagem musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O esforço e o estudo que requer a minha preparação para as <i>masterclasses</i> é compensado pelo que delas obtenho no final	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Assinala o quão concordas com as afirmações

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Senti-me confiante e preparado para a participação na <i>masterclasse</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Senti-me inseguro e com dúvidas quanto ao meu sucesso na <i>masterclasse</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando toco para o professor e começa a correr mal, consigo manter a confiança e seguir a aula com proveito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando toco para o professor e começa a correr mal, fico atrapalhado e dificilmente me consigo voltar a concentrar e a tocar como gostaria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando o professor começa a fazer muitas correções, fico atrapalhado e não consigo fazer mais nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Depois da <i>masterclasse</i> , se o professor me fez críticas negativas, tenho mais vontade de estudar para as melhorar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Depois da <i>masterclasse</i> , se o professor me fez críticas negativas, fico desmotivado e não tenho vontade de pegar no instrumento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. A minha prestação na *masterclass* correu bem porque:

- me esforcei e estudei para preparar as coisas
- toco em público com facilidade
- outra

21. A minha prestação na *masterclass* correu mal porque:

- não me esforcei e não estudei o suficiente para estar ao nível de preparação desejado
- fiquei inseguro e nervoso
- o instrumento não estava a funcionar bem
- as condições da sala não eram as melhores
- outra

22. Quando participo numa *masterclass* (selecione todas as opções com as quais concorda):

- estou tão entretido que perco a noção do tempo
- sinto-me aborrecido a maior parte do tempo
- estou extremamente concentrado e focado nas orientações do professor durante a minha aula
- sei exatamente que objetivos tenho do que quero aproveitar da *masterclass*
- sinto que os dias da *masterclass* passam a correr
- sinto-me satisfeito e alegre
- não concordo com nenhuma das opções apresentadas

23. Achas que as *masterclasses* podem ser uma fonte de motivação para a aprendizagem musical?

- Sim
- Não

Apêndice B - Perguntas orientadoras da entrevista semiestruturada

Questão 1 - Nota algum impacto a nível do estudo individual do instrumento quando os alunos participam em *masterclasses*?

Questão 2 - Pode, de alguma forma, a participação numa *masterclasse* ser destrutiva?

Questão 3 - Como prevenir que uma *masterclasse* tenha um efeito destrutivo no aluno e como gerir o stresse de forma a que a mesma não seja prejudicial?

Questão 4 - Alguma vez notou uma diferença significativa na evolução e motivação de um aluno após ter ido a uma *masterclasse*?

Questão 5 - Que impacto a nível de futuro pode ter uma *masterclasse*?

Questão 6 - A partir de que idade/nível de ensino os alunos devem participar em *masterclasses* e qual a melhor forma da mesma ser rentável para todos?