



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Música de
Lisboa

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

**A influência do acompanhamento em suporte digital na motivação
dos alunos de saxofone**

Mestrado em Ensino da Música

Anabela Soares de Araújo

Setembro de 2014

Orientador: Professor José Massarrão

Professora Cooperante: Ilda Ferreira

Agradecimentos

À minha família, pelas palavras de apoio e de incentivo para finalizar esta etapa do meu percurso académico;

Ao meu Professor Orientador, Professor José Massarrão, pelo apoio, disponibilidade e principalmente pela paciência no esclarecimento de dúvidas ao longo da realização deste trabalho;

À coordenadora do Mestrado, Professora Doutora Sandra Barroso, pelo esclarecimento prático e objectivo das dúvidas, assim como pelo incentivo na finalização deste trabalho;

À Professora Cooperante, Ilda Ferreira, e à Escola de Música Luís António Maldonado Rodrigues por ter autorizado o estágio e por ter colocado à disposição toda a documentação necessária;

A todos os intervenientes directos e indirectos deste relatório, especialmente aos alunos, sem os quais este trabalho não seria possível;

Aos meus amigos mais próximos, que estiveram sempre presentes e disponíveis para ajudar.

Resumo I (Prática Pedagógica)

Esta secção do Relatório de Estágio pretende apresentar elementos referentes ao Estágio do Ensino Especializado da Música no ensino do saxofone, efectuado na Escola de Música Luís António Maldonado Rodrigues, no ano lectivo 2012/2013.

Neste estágio foram envolvidos e analisados três alunos, em níveis distintos de desenvolvimento, mas com orientações semelhantes no que respeita à organização do trabalho. Para cada aluno foram realizados trinta planos de aula, uma planificação anual e três gravações vídeo/áudio em contexto de sala de aula, permitindo uma análise e reflexão mais profunda do trabalho docente.

A secção é composta pela caracterização da escola onde se realizou o estágio, através da sua contextualização/funcionamento, dos seus espaços e equipamentos, recursos humanos existentes e organização pedagógica. Posteriormente é efectuada a caracterização dos três alunos envolvidos no estágio, baseada na experiência docente e nos conhecimentos fornecidos pelas Unidades Curriculares do Mestrado em Ensino da Música. Seguidamente descrevem-se as práticas lectivas desenvolvidas ao longo do ano lectivo por parte do docente, incorporando linhas orientadoras da docência aplicadas na prática pedagógica. É feita uma análise crítica da actividade docente no âmbito do estágio do Ensino Especializado da Música, e, por último, uma conclusão desta primeira secção.

Abstract I (Teaching)

This section of the Internship Report intends to present evidence relating to the Specialized Music Education Internship in teaching saxophone, performed at the Luís António Maldonado Rodrigues Music School in the academic year 2012-13.

At this stage three students at different levels of development were analyzed, however all three were given similar guidelines with regards to the organization of their work. For each student, thirty lesson plans were developed, one annual planning was undertaken and three video/audio recordings within the classroom were made, allowing for deeper reflection and analysis of the teacher's work.

This section of the report begins with a characterization of the school in which the internship took place, specifically a contextualization of the school's spaces and equipment, human resources and educational organization. This is followed by a profile of the three students involved, based on the teacher's experience and knowledge, gained within the curricular units of the Masters in Music Education. Next is a discussion of the teaching practices developed throughout the school year by the teacher, incorporating guidelines of teaching applied in teaching practice, a critical analysis of teaching activity under the Specialized Music Education Internship, and finally, a conclusion of this first section.

Resumo II (Investigação)

Na segunda secção do Relatório de Estágio é apresentado o projecto de investigação desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino da Música. A temática a ser investigada centra-se na influência do acompanhamento em suporte digital na motivação dos alunos de saxofone, principalmente nos primeiros estádios de aprendizagem (1.º, 2.º e 3.º grau).

A organização desta segunda secção contempla uma descrição do projecto de investigação, apresentando-se a problemática da investigação e o seu fio condutor. Posteriormente é exposta a revisão bibliográfica com as teorias da motivação mais importantes e os recursos multimédia em contexto educacional.

A metodologia de investigação é apresentada e justificada, sendo descritos também aspectos importantes para posterior análise. A investigação envolveu um total de vinte e três alunos de saxofone, referentes à Escola de Música Luís António Maldonado Rodrigues e à Academia de Música de Óbidos. Os alunos estiveram sujeitos a um método experimental para avaliar os efeitos do uso do recurso em estudo na sua motivação. A observação directa, a aplicação de inquéritos por questionários aos diferentes grupos e posterior comparação, assim como a realização de entrevistas semiestruturadas a professores que utilizam este recurso nas suas aulas foi a metodologia adoptada para obter os resultados da investigação.

Após uma primeira estruturação da recolha de dados dos questionários em formato de tabela, é feita a apresentação dos resultados, colocada em gráficos com as respectivas legendas. São apresentados os resultados das entrevistas aos professores, assim como são debatidos e analisados todos os resultados que comprovam a realização e o resultado desta investigação. Por último, esclarece-se qual a influência do acompanhamento em suporte digital na motivação dos alunos, assim como são apresentadas outras conclusões inerentes à investigação.

Palavras-chave: motivação, acompanhamento digital, recursos multimédia, saxofone.

Abstract II (Research)

The second section of the Internship Report presents the research project developed in the framework of the Master in Music Education. The focus of the investigation is the degree to which monitoring with digital media influences motivation levels amongst students learning saxophone, especially in the early stages of learning (1st, 2nd and 3rd grade).

The second section includes a description of the research project, the question under investigation, and the methodology used. This is followed by the bibliography including the key theories of motivation and multimedia resources within an educational context.

The research methodology is presented and justified, being including important aspects for later analysis. The research involved a total of twenty-three students of saxophone, from the Luís António Maldonado Rodrigues Music School and the Music Academy of Óbidos. The students were subjected to an experimental method to evaluate the effects of the resource in studying their motivation. This consisted of direct observation, the application and later comparison of surveys via questionnaire amongst different groups, as well as the carrying out of semi-structured interviews with teachers who use this feature in their classes.

After an initial restructuring of the data collected from the questionnaires in table format, the results are presented in charts with captions. The results of interviews with teachers are discussed and all the results that prove the conclusion and results of this research are analyzed. Finally, the degree to which monitoring with digital media influences motivation levels amongst students learning saxophone is clarified, and other findings concerning the research are presented.

Keywords: motivation, digital surveillance, multimedia resources, saxophone.

Índice Geral

Agradecimentos	3
Resumo I (Prática Pedagógica)	5
Abstract I (Teaching)	6
Resumo II (Investigação)	7
Abstract II (Research)	8
Seção I – Prática Pedagógica	15
Introdução	17
1 - Caracterização da Escola	18
1.1 - Contextualização e Funcionamento	18
1.2 - Espaços e Equipamentos	19
1.3 - Recursos Humanos	20
1.4 - Organização Pedagógica	21
2 - Caracterização dos Alunos	23
2.1 – Aluno 1 (1.º grau/5.º ano)	23
2.2 – Aluno 2 (2.º grau/6.º ano)	25
2.3 – Aluno 3 (4.º grau/supletivo)	26
3 - Práticas Lectivas Desenvolvidas	29
3.1 - Desenvolvimento de Competências	29
3.2 - Planificação	30
3.3 - Identificação dos Estilos de Aprendizagem	31
3.4 - Aquecimento e Respiração	31
3.5 - O Professor como Facilitador da Aprendizagem	32
3.6 - Diversificação de Recursos e Repertório	40
3.7 - A relação Professor / Aluno e Família	42
3.8 - Agenda Artística	46
3.9 - Organização do Trabalho	46
3.10 - Actividades Realizadas	49
3.9.1 – Audições	49
3.11 - Avaliação	50
3.12 - Participação em Actividades não Pedagógicas	51

3.13 - Contrariedades Específicas de Cada Aluno	52
Aluno 1 (1.º grau / 5.º ano)	52
Aluno 2 (2.º grau / 6.º ano)	52
Aluno 3 (4.º grau / supletivo)	53
4 - Análise Crítica da Actividade Docente	55
Conclusão	59
Secção II – Investigação	61
1 - Descrição do Projecto de Investigação	63
2 - Revisão da Literatura	65
2.1 - Motivação	65
2.2 - Teoria do Auto - Conceito da Inteligência	65
2.3 - Teoria da Expectativa / Valor	67
2.4 - Teoria da Auto - Eficácia	68
2.5 - Teoria da Atribuição	69
2.6 - Teoria do Fluxo – <i>Flow</i>	71
2.7 - Recursos Multimédia	72
3 - Metodologia de investigação	76
4 - Apresentação e Análise dos Resultados	78
4.1 - Apresentação dos Resultados	78
4.1.1 - Resultados dos Questionários - Parte I	78
4.1.2 - Resultados dos Questionários - Parte II	83
4.1.3 - Resultados dos Questionários - Parte III	88
4.2 - Análise dos Resultados	95
4.3 - Resumo das Entrevistas	104
Conclusão	109
Reflexão final	112
Bibliografia	113
ANEXOS – Secção I	119
ANEXO 1 – Comunicado aos Encarregados de Educação	121
ANEXO 2 – Questionário VARK	122
ANEXO 3 – Matrizes das Provas Semestrais	125
ANEXOS - Secção II	129

ANEXO 1 – Questionário	131
ANEXO 2 – Recolha de dados – Parte I	136
ANEXO 3 – Recolha de dados – Parte II	138
ANEXO 4 – Recolha de dados – Parte III	142
ANEXO 5 – Entrevistas aos professores – Alexandre Geirinhas	149
ANEXO 6 – Entrevistas aos professores – Joana Costa	152
ANEXO 7 – Entrevistas aos professores – João Bentes	155
ANEXO 8 – Entrevistas aos professores – Nuno Martins	158

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Espaços da EMLAMR	19
Tabela 2 – Equipamentos da EMLAMR	20
Tabela 3 – Recursos humanos da EMLAMR	20
Tabela 4 – Organização pedagógica da EMLAMR	21
Tabela 5 – Estrutura das provas semestrais - Aluno 1	47
Tabela 6 – Estrutura das provas semestrais - Aluno 2	47
Tabela 7 – Estrutura das provas semestrais - Aluno 3	47
Tabela 8 – Repertório trabalhado no ano lectivo 2012/2013 - Aluno 1	48
Tabela 9 – Repertório trabalhado no ano lectivo 2012/2013 - Aluno 2	48
Tabela 10 – Repertório trabalhado no ano lectivo 2012/2013 - Aluno 3	48
Tabela 11 – Audições 2012/2013	49
Tabela 12 – Audições Extra 2012/2013	50
Tabela 13 – Ponderação da Avaliação	50
Tabela 14 – Avaliação 2012/2013	51

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Parte I – Resposta 1	78
Gráfico 2 – Parte I – Resposta 2	79
Gráfico 3 – Parte I – Resposta 3	79
Gráfico 4 – Parte I – Resposta 4	80
Gráfico 5 – Parte I – Resposta 5	81
Gráfico 6 – Parte I – Resposta 6	81
Gráfico 7 – Parte II – Resposta 1	83
Gráfico 8 – Parte II – Resposta 2	83
Gráfico 9 – Parte II – Resposta 3	84
Gráfico 10 – Parte II – Resposta 4	85
Gráfico 11 – Parte II – Resposta 5	86
Gráfico 12 – Parte II – Resposta 6	87
Gráfico 13 – Parte III – Resposta 1	88
Gráfico 14 – Parte III – Resposta 1 a)	88
Gráfico 15 – Parte III – Resposta 2	89
Gráfico 16 – Parte III – Resposta 3	90
Gráfico 17 – Parte III – Resposta 4	90
Gráfico 18 – Parte III – Resposta 5 a) e 5 b)	91
Gráfico 19 – Parte III – Resposta 5 c)	92
Gráfico 20 – Parte III – Resposta 5 d)	92
Gráfico 21 – Parte III – Resposta 5 e)	93
Gráfico 22 – Parte III – Resposta 5 f)	93
Gráfico 23 – Parte III – Resposta 6	94

Seção I – Prática Pedagógica

Introdução

De acordo com os parâmetros estabelecidos pela Escola Superior de Música de Lisboa, o Estágio do Ensino Especializado da Música teve início a 16 de Outubro de 2012, em exercício de funções docentes. Devo alertar que os alunos em estudo iniciaram o ano lectivo numa data precedente, usufruindo já de algumas aulas de saxofone.

Os alunos sujeitos à prática pedagógica pertencem à classe de saxofone do professor estagiário, o único professor desta área de especialização na EMLAMR. Em conformidade com as normas de realização do estágio especializado e com a ajuda do Professor Orientador foram seleccionados três alunos em diferentes níveis de ensino: um aluno do 1.º grau do Ensino Básico (regime articulado), um aluno do 2.º grau do Ensino Básico (regime articulado) e uma aluna do 4.º Grau do Ensino Básico (regime supletivo). De forma a garantir o anonimato destes alunos não serão apresentados nomes, sendo apenas referenciados como Aluno 1 (1.º grau), Aluno 2 (2.º grau) e Aluno 3 (4.º Grau).

Para cada aluno, ao longo do ano lectivo 2012/2013 foram realizados 30 planos de aula, uma planificação anual para o grau em que se encontra e três gravações de vídeo/áudio no contexto sala de aula. Por questões éticas e legais, foram enviados aos Encarregados de Educação os comunicados com o pedido de autorização de envolvimento do seu educando no estágio, e, conseqüentemente, das necessidades alusivas ao este (Anexo 1), tendo sido concedida autorização aos três alunos.

1 - Caracterização da Escola

1.1 - Contextualização e Funcionamento

A Escola de Música “Luís António Maldonado Rodrigues” (EMLAMR), inicialmente designada por “Escola de Música de Torres Vedras”, é propriedade da Associação de Educação Física e Desportiva de Torres Vedras (AEFDTV), tendo sido fundada em 1980. As suas instalações situam-se no 1º andar do lado poente da referida Associação. Em homenagem ao seu fundador e impulsionador, a escola passou a designar-se por Escola de Música «Luís António Maldonado Rodrigues» quando obteve a Autorização Definitiva de Funcionamento (N.º 37 de 19 de Janeiro de 1981), por despacho do Sr. Director-Geral do Ensino Particular e Cooperativo. Funciona de acordo com as normas e estatutos do Ensino Particular e Cooperativo (Lei N.º 9/79 de 19 de Março e Decreto-lei N.º 553/80 de 21 de Novembro) e tem paralelismo pedagógico com a Escola de Música do Conservatório Nacional. Em Setembro de 2008 foi-lhe concedida autonomia pedagógica por um período de três anos, renovada no ano lectivo de 2011/2012 por mais cinco anos. As verbas para todo o funcionamento da EMLAMR são obtidas essencialmente através dos apoios financeiros do Contrato de Patrocínio do Ministério da Educação e do Programa Operacional de Potencial Humano do QREN (Fundo Social Europeu). Acrescem ainda as inscrições e propinas pagas pelos alunos não financiados ou em regime de co-financiamento. Os subsídios, de carácter anual, dependem directamente da quantidade de alunos na Iniciação Musical, nos Cursos Básicos e Secundários, da qualificação e da estabilidade do corpo docente, assim como dos níveis de sucesso escolar. Existe uma maior comparticipação para o regime articulado (100%) e não há comparticipação para alunos que tenham um desfasamento superior a 2 anos em relação ao grau de escolaridade do ensino regular e para alunos com mais de 18 anos. No âmbito da reforma do ensino artístico, a EMLAMR assinou protocolos com as escolas EB 2/3 de São Gonçalo, EBI Padre Francisco Soares e Secundária de Madeira Torres, dentro da cidade, e com o Externato de Penafirme (Sta. Cruz – Torres Vedras) fora desta. A Escola organiza frequentemente pequenos concertos (audições) no Auditório da AEFDTV, destinados à comunidade escolar. São também realizados recitais para o público torriense em geral, no espaço que a Câmara possui para esse efeito – o Teatro Cine – assim como nas igrejas da cidade/concelho. Os intervenientes são normalmente alunos, ex-alunos ou

professores da Escola, que participam de uma forma muito activa na divulgação cultural na cidade de Torres Vedras. Existe desde 2011-2012 um protocolo com a Igreja da Misericórdia que permite que as aulas do curso de órgão funcionem nesse local. A Escola tem ainda um acordo com o Ensemble Darcos que permite que os alunos assistam gratuitamente aos concertos do grupo. Possui também um papel activo nas Actividades de Enriquecimento Curricular, sendo responsável pela escolha e orientação dos professores de Educação Musical no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A Escola de Música «Luís António Maldonado Rodrigues» tem como princípios orientadores:

- Oferecer um ensino especializado da Música de qualidade, que promova a literacia musical nas suas várias dimensões, permitindo o prosseguimento de estudos superiores em diferentes áreas de formação;
- Investir no enriquecimento da vivência musical dos alunos, permitindo-lhes o contacto com realidades de outras escolas ou instituições ligadas à música;
- Ter um papel cada vez mais activo na realidade cultural da cidade (e do concelho), não só através da formação de futuros músicos, mas também na sensibilização do público para a apreciação da Música como cultura, nas suas dimensões artísticas, sociais e comunicativas, através da organização regular de concertos.

1.2 - Espaços e Equipamentos

Relativamente aos espaços, a escola possui:

Quantidade	Espaços
1	Auditório com capacidade de 120 lugares
3	Instalações sanitárias
1	Sala de Professores
1	Sala destinada à Direcção Pedagógica
10	Salas de aula (4 vocacionadas para aulas de conjunto, devido às maiores dimensões, e as remanescentes para aulas individuais)
1	Secretaria (independente da Secretaria - Geral da AEFDTV)

Tabela 1 – Espaços da EMLAMR

No que concerne a equipamentos, a escola dispõe:

Quantidade	Equipamentos
4	Aparelhagens <i>Hi-fi</i>
1	Episcópio
12	Estantes
-	Instrumental Orff
-	Livros, Partituras, LP's e CD's
12	Pianos, sendo 2 deles de $\frac{1}{4}$ de cauda, situados no Auditório
1	Retroprojector
2	Saxofones
1	Televisão
1	Trompete
1	Videogravador
1	Videoprojector
1	Violino
4	Violoncelos

Tabela 2 – Equipamentos da EMLAMR

1.3 - Recursos Humanos

No que diz respeito aos recursos humanos, a escola apresenta:

Quantidade	Categoria
262	Alunos
1	Funcionária administrativa
1	Funcionária de limpeza
32	Professores (habilitação de grau superior)

Tabela 3 – Recursos humanos da EMLAMR

Todos os professores da Escola de Música “Luís António Maldonado Rodrigues” possuem habilitação de grau superior (bacharelato ou equiparado, licenciatura ou equiparado e Mestrado), e, a grande maioria, possui habilitação adequada para as disciplinas que leccionam, sendo que dezasseis dos professores são profissionalizados.

A funcionária administrativa, que detém o cargo há 22 anos, é conhecedora de todo o funcionamento da instituição e mantém um contacto estreito frequente com os alunos, pais e encarregados de educação.

A Secretaria - Geral da AEFDTV também suporta serviços relacionados com a Escola de Música, nomeadamente na parte da contabilidade.

1.4 - Organização Pedagógica

A Escola possui uma estrutura curricular variada, disponibilizando diferentes cursos nas seguintes áreas de especialização:

Cursos	Destinatários	Área de especialização
Básico e Secundário	Para alunos que demonstrem interesse e capacidades para o aprofundamento dos conhecimentos nesta área. Funcionam em dois regimes: o articulado (em articulação com a escola do ensino regular) e o supletivo (sem articulação com a escola do ensino regular).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Canto ▪ Clarinete ▪ Flauta de bisel ▪ Flauta transversal ▪ Guitarra clássica
Iniciação Musical	Dirigida a crianças em idade pré-escolar ou do nível do 1º ciclo do ensino básico (dos 3 aos 9 anos).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Órgão ▪ Piano ▪ Saxofone ▪ Trompa
Livre	Normalmente dirigidos a adultos ou a todos aqueles que apenas pretendam obter alguns conhecimentos na área da música, sem a obrigatoriedade do cumprimento de um programa oficial.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trompete ▪ Violino

Tabela 4 – Organização pedagógica da EMLAMR

Os planos de estudo destes cursos cumprem o estipulado na legislação em vigor:

Curso Básico: Portaria N.º 225/2012 de 30 de Julho;

Curso Secundário: Portaria N.º243-B/2012 de 13 de Agosto.

2 - Caracterização dos Alunos

2.1 – Aluno 1 (1.º grau/5.º ano)

Nascido a 22 de Setembro de 2002 o aluno 1 foi o escolhido para a prática pedagógica referente ao nível da iniciação ao estudo do instrumento. Frequenta o 5.º H da Escola EB 2/3 Padre Francisco Soares e o 1.º grau na área de especialização do saxofone. É aluno do regime articulado e iniciou os seus estudos musicais este ano lectivo na EMLAMR. Possui um saxofone do fabricante *Yamaha* com a referência 280 e uma boquilha de referência 4C do mesmo fabricante, adquirido em Outubro de 2012.

O Aluno 1 usufruía de 90 minutos de aula partilhados com um colega de classe do mesmo ano. Por motivos relacionados com níveis díspares, quer de motivação, quer de desenvolvimento musical, procedeu-se à divisão da aula em 45 minutos para cada aluno. Também se efectuou esta divisão por se verificar que o aluno com quem o Aluno 1 partilhava a aula não estaria sujeito à aplicação do Estágio do Ensino Especializado da Música. Desta forma a avaliação e caracterização do Aluno 1 mostra-se mais específica e mais rigorosa.

O Encarregado de Educação (mãe) demonstra-se interessado na evolução do aluno, recorrendo de forma sistemática a informações sobre o seu desenvolvimento, participando com regularidade nas apresentações públicas do seu educando.

O aluno adquire uma postura correcta na sua relação corpo/instrumento e tem vindo a desenvolver alguma consistência no músculo orbicular. Tem melhorado a sua embocadura que inicialmente era descentrada. Tem-se demonstrado empenhado, motivado, autónomo e com um bom nível de Auto - Eficácia (Brandura, 1977) (esta teoria diz respeito à avaliação que o aluno faz das suas capacidades para organizar e executar acções necessárias para atingir determinados objectivos). O aluno manifesta algum desenvolvimento ao nível das competências auditivas, pelo que, reconhece auditivamente o erro quando deparado com este. Esta evidência vai de encontro ao que se apura nos resultados dos questionários VARK (Anexo 1) aplicados neste aluno, questionários estes que ajudam a definir o seu estilo de aprendizagem e cujo resultado indica que o sensor director predominante do Aluno 1 é auditivo, logo, tende a aprender e a reter informação a partir da audição (Beheshti, 2009;

Cutieta, 1990). Alunos que partilham este estilo de aprendizagem tendem a aprender melhor quando as aulas são direccionadas para questões relacionadas com as características do som. Assim, estando o trabalho da aula com maior incidência em aspectos técnicos, o discurso do professor deve estar orientado para o som resultante. Desta forma, aulas expositivas e/ou de debates são bastante produtivas na aprendizagem deste aluno. O aluno reage de forma positiva à gravação áudio das suas aulas e audições, assim como à utilização destas no processo de aprendizagem. Conclui-se também que o Aluno 1 tende a imitar as nuances que ouve, sendo o processo de modelagem (imitação do professor) um factor importante na sua aprendizagem.

O Aluno 1, com o estilo de aprendizagem de sensor director auditivo, tende a entender o significado musical de uma peça através da descodificação e análise de elementos tais como: registo, altura de som / movimento sonoro, velocidade, memoriza rapidamente, demonstrando interesse em repetir excertos mais que uma vez, assim como demonstra apreciar ouvir música.

O facto de o Aluno 1 adoptar o estilo de aprendizagem auditivo também tem desvantagens, nomeadamente no que diz respeito a imitar sem perceber o que acontece em termos musculares ou posturais. Esta desvantagem é notória durante o período do estágio, quando o aluno adquire posturas incorrectas na sua relação com o saxofone, nomeadamente na descentralização da embocadura e no desvio da cabeça para um dos lados na produção de som no saxofone. Desta forma as estratégias adoptadas para a superar este erro são orientadas de acordo com o seu sensor director.

No que respeita à forma como o aluno vê o seu trabalho e estudo face às suas aptidões, pode afirmar-se que adopta uma perspectiva Incremental das “Teorias do Auto - Conceito da Inteligência” (Dweck & Molden, 2005). O Aluno 1 demonstra que o sucesso ou insucesso da sua aprendizagem resulta do seu esforço e não de capacidades inatas. Desta forma o aluno mostra-se sempre motivado no processo de aprendizagem.

2.2 – Aluno 2 (2.º grau/6.º ano)

O Aluno 2, nascido a 07 de Fevereiro de 2001, frequenta a turma do 6.º C do Externato Penafirme (Sta. Cruz – Torres Vedras) e o 2.º Grau de saxofone, no regime articulado. Frequentou a iniciação musical na EMLAMR durante dois anos lectivos, demonstrando ter adquirido competências musicais e familiaridade com alguns conceitos da área específica da música. Demonstra uma boa capacidade de leitura e interpretação. Os seus dedos são pequenos e apresentam pouca destreza e coordenação nos movimentos. Também é visível fragilidade nos músculos que sustentam a embocadura. Possui um Saxofone Alto do fabricante *Yamaha* de referência 275, assim como uma boquilha do fabricante *Vandoren*, de referência A28, desde que iniciou os seus estudos musicais na EMLAMR.

O Aluno 2 partilhava uma aula de 90 minutos semanais com um colega de turma, no entanto, uma vez que o aluno em observação evidenciava mais competências musicais, mostrou-se prudente separá-los para que o seu desenvolvimento não ficasse prejudicado e para que a sua avaliação e caracterização fosse também mais rigorosa.

O Aluno 2 é bastante dinâmico no que diz respeito à sua frequência em actividades extra curriculares, pelo que, no início deste ano lectivo optou por deixar a natação para poder ter mais tempo livre, dedicando-se de uma forma mais regular ao estudo do saxofone.

De acordo com os questionários VARK, referidos anteriormente, o Aluno 2, tal como o Aluno 1, adopta o sensor director auditivo no que respeita ao seu estilo de aprendizagem, no entanto, a diferença do resultado entre o sensor auditivo e o cinestésico é irrisória. Conclui-se que o aluno apresenta dois estilos de aprendizagem predominantes, sendo eles o auditivo e cinestésico. Os alunos que partilham este último estilo de aprendizagem, utilizam o tacto e a percepção corporal do movimento como principal ferramenta para a retenção e apreensão da informação. O aluno 2, embora aprenda através da prática, não apresenta dificuldade em permanecer muito tempo a ouvir o professor por apresentar também um sensor director auditivo. Sente-se confortável com o instrumento, e mesmo gostando de tocar exercícios e passagens musicais mais rápidas e de repetir pequenos exercícios, sem se cansar (Beheshti, 2009; Cutietta, 1990), gosta de interpretar frases melódicas de forma muito expressiva. A junção destes dois estilos de aprendizagem é bastante útil nas suas aulas, podendo o professor abordar a aprendizagem de várias formas, sem que isto aborreça o aluno. Em

contrapartida o aluno não demonstra grandes capacidades de leitura e muita da informação que é registada ou que é visual não é assimilada.

No que respeita à forma como o aluno vê o seu trabalho e estudo face às suas aptidões, pode afirmar-se que adopta uma perspectiva Incremental das “Teorias do Auto - Conceito da Inteligência” (Dweck & Molden, 2005), verificando-se que o sucesso ou insucesso resulta do seu esforço e não de capacidades inatas. Desta forma o Aluno 2 tende a sentir-se motivado e a esforçar-se mais no processo de aprendizagem.

2.3 – Aluno 3 (4.º grau/supletivo)

O Aluno 3, nascido a 3 de Abril de 1987, frequenta o 4.º grau do regime Supletivo na EMLAMR e é aluno desta escola desde que iniciou os seus estudos musicais. É trabalhador/estudante, pelo que, ocasionalmente e devido ao cansaço de um dia de trabalho o aluno demonstra algum atraso na sua reacção face ao que é proposto nas aulas.

As aulas destinadas ao Aluno 3 contemplavam 45 minutos individuais e 45 minutos de aula partilhada com um aluno da mesma classe mas de um grau de escolaridade díspar. Contudo, pelo facto de ambos estarem em níveis diferentes, a aula foi dividida tendo cada um o seu tempo de aula individualmente. Desta forma o Aluno 3 usufrui de 1hora e 10 minutos de aula individual (45 minutos correspondentes à aula individual e 25 minutos correspondentes à aula partilhada).

No início do ano lectivo o Aluno 3 ficou sem poder usufruir do saxofone alto que usava há três anos, pois, na banda filarmónica que integrava, o saxofone foi entregue a outro músico. O Aluno 3 continuou apenas a usufruir do saxofone que utilizava na referida associação - saxofone tenor. Posteriormente, mais precisamente no terceiro Período, o Aluno 3 adquiriu um saxofone Alto do fabricante *Selmer* – e referência *Série III – Jubilee*, com uma boquilha do fabricante *Vandoren* de referência *A28*.

É muito interessado, organizado e metódico, no entanto demonstra dificuldades na sustentação da pulsação e descodificação do ritmo. É um aluno muito ansioso e nervoso,

pelo que apresenta muitas limitações quando toca em público, ficando emocionalmente descontrolado.

O Aluno 3 tem um baixo nível de auto estima, facto que tem vindo a melhorar ao longo do seu percurso musical. Esta situação deriva do seu sentido crítico apurado assim como do facto de ser perfeccionista. Não tendo noção de que muitas vezes o seu trabalho é bom, critica-se constantemente. Em escassas situações eleva-se rebaixando os colegas, mas de uma forma aparentemente inconsciente. É acompanhado por um especialista devido a questões relacionadas com a ansiedade e nervosismo.

O seu estilo de aprendizagem é cinestésico, logo, a aprendizagem e a retenção de informação é mais produtiva através da prática, do tacto, da exploração e percepção física/corporal dos movimentos.

O Aluno 3 não acusa qualquer cansaço pela persistente repetição de pequenos exercícios e reage positivamente à realização de movimentos/exercícios corporais com ou sem instrumento. Preocupa-se com a postura e apresenta-se confortável na sua posição face ao instrumento. Necessita de uma actividade constante, não conseguindo estar calmo por muito tempo, facto que também se apura com questões relacionadas com a sua ansiedade.

Nota-se que gosta de tocar passagens e exercícios a uma velocidade/andamento mais rápido, manifestando interesse por aspectos técnicos, fisicamente desafiantes (mais especificamente na destreza de dedos).

Muitas vezes, na aprendizagem do repertório, o professor necessita direccionar as instruções para a sensação física, partes do corpo a activar ou movimentos a executar para que o processo ensino - aprendizagem seja produtivo.

Este estilo de aprendizagem (cinestésico) adoptado pelo aluno também apresenta desvantagens, mostrando alguma resistência à interpretação de momentos e peças lentas (pouco atractivas em termos motores). Assim, é necessário um trabalho mais árduo por parte do professor para desenvolver competências expressivas. Preocupado com questões de carácter motor e fisicamente desafiantes, o aluno apresenta também alguma dificuldade

na produção de uma boa sonoridade no instrumento, não se preocupando com questões desta competência.

Estratégias como o uso de gravações áudio e vídeo ou exemplos práticos por parte do professor não produzem efeitos significativos na aprendizagem do Aluno 3 (Beheshti, 2009; Cutietta, 1990).

No que respeita à forma como o Aluno 3 vê o seu trabalho e estudo, assim como as suas aptidões face ao seu desempenho, pode afirmar-se que adopta uma perspectiva Incremental das “Teorias do Auto - Conceito da Inteligência” (Dweck & Molden, 2005). Embora o Aluno 3 demonstre baixa auto - estima, declara que o sucesso ou insucesso resulta do seu esforço e não das suas capacidades inatas, esforçando-se e estudando para que o processo de aprendizagem seja produtivo.

3 - Práticas Lectivas Desenvolvidas

3.1 - Desenvolvimento de Competências

A palavra *Pedagogia* tem origem na Grécia Antiga, *paidós* (criança) e *agogé* (condução), logo, ser pedagogo, tal como a origem da palavra indica, é, conduzir a criança. Em contexto educativo esta condução visa o desenvolvimento do processo de aprendizagem, assim como a identificação das dificuldades dos alunos por parte do professor, desenvolvendo práticas pedagógicas que vão de encontro às necessidades dos alunos. Sabendo-se que o pedagogo é um orientador, e, conseqüentemente, a prática lectiva deve ser uma orientação do aluno, durante o Estágio do Ensino Especializado da Música o professor seguiu linhas orientadoras de docência de acordo com os conhecimentos proporcionados pelas unidades curriculares deste mestrado. Estas linhas orientadoras de docência tiveram como objectivo desenvolver as diferentes competências da especificidade musical, sendo estas as Competências Auditivas (Dowling & Harwood, 1986; Cook, 1994), Competências Motoras (Sloboda, 1985), Competências Performativas (Sloboda & Davidson, 1996; Gabrielsson, 1999), Competências Expressivas (Clarke, 1995) e Competências de Leitura (McPherson & Gabrielsson, 2002). Ser competente em termos auditivos implica ser capaz de reconhecer auditivamente os fenómenos sonoros, ser capaz de interpretar a sua organização no tempo, atribuindo-lhes significados; ser competente em termos motores implica ser capaz de executar movimentos com níveis elevados de precisão espacial e coordenação, através da repetição e até que o movimento se torne fluido, sem hesitações, automático, orgânico e que não implique grande esforço cognitivo para ser realizado (a moldagem física e muscular orientada pelo professor é um dos princípios básicos deste tipo de competências, quer exemplificando, quer orientando em termos posturais, físicos e musculares); ser competente em termos performativos implica ser capaz de se preparar mentalmente para a *performance*, controlando os níveis de ansiedade, mantendo os níveis de estimulação muscular e de concentração elevados; ser competente em termos expressivos implica ser capaz de fazer os ajustes tímbricos, frásicos, de dinâmica, de agógica e de tempo, necessários para que determinado estilo sobressaia, para que determinada frase ou momento cadencial provoque sensações no ouvinte (este tipo de competências tem como princípios básicos a moldagem expressiva orientada pelo professor, assim como a compreensão prática dos elementos e

regras expressivas, de como e onde esse elementos e regras podem ser utilizados) e ser competente ao nível da leitura musical implica ser capaz de descodificar a notação musical, utilizando os dois eixos em simultâneo (vertical/altura e horizontal/tempo).

3.2 - Planificação

Planificar é um ponto fundamental à prática docente: facilita a organização do trabalho, a constatação do desenvolvimento de competências, a adaptação do aluno e a tomada de consciência dos conteúdos a serem abordados. Segundo Arends (1995) “a planificação e a tomada de decisão são vitais para o ensino e interagem com todas as funções executivas do professor” (p. 44). Também Clark e Lampert (1986) demonstram a importância da planificação considerando a grande variedade de actividades educativas afectadas pelos planos e decisões do professor, descrevendo:

“A planificação do professor é a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas. O Currículo, tal como é publicado, é transformado e adaptado pelo processo de planificação através de acrescentos, supressões e interpretações e pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequência e ênfase... De facto, o processo de aprender a ensinar é descrito por alguns autores (Doyle,1990, por exemplo) como um processo em que os candidatos a professores aprendem a decidir quais os conteúdos curriculares importantes para a aprendizagem dos alunos e a forma como esse currículo pode ser posto em prática na sala de aula através da realização de actividades de aprendizagem”. (Arends, 1995, p. 44)

Desta forma, todo o estágio pedagógico foi planeado atempadamente pelo professor estagiário, tendo sido elaborada uma planificação anual para o grau em que cada aluno se encontra, assim como foram elaboradas planificações individuais para cada aula tendo em conta a especificidade musical e a personalidade de cada aluno, visando objectivos e metas claras para o sucesso do aluno.

3.3 - Identificação dos Estilos de Aprendizagem

Para uma maior eficácia no processo ensino-aprendizagem e tendo em conta as especificidades de cada um dos alunos em questão, mostrou-se de extrema relevância descobrir, desde o início do ano lectivo, qual o estilo de aprendizagem de cada aluno, o seu sensor director predominante. O estilo de aprendizagem indica-nos a forma como o aluno aprende melhor, podendo este sensor director ser predominantemente auditivo, visual ou cinestésico. Desta forma, a aplicação dos questionários VARK (Anexo 1) foi uma estratégia adoptada pelo professor para descobrir o sensor director predominante de cada aluno sujeito a observação. Identificou-se assim as preferências destes para receber, produzir ideias ou informações e qual a orientação que as instruções do professor deveriam ter ao longo do seu estágio do ensino especializado da música. Durante todo o ano lectivo o processo de aprendizagem foi orientado de acordo com o sensor director de cada aluno, cujas características foram descritas na respectiva caracterização.

3.4 - Aquecimento e Respiração

O Aquecimento corporal, nomeadamente no que respeita aos músculos faciais, mãos e dedos, foi um aspecto trabalhado nas aulas, principalmente no tempo com temperaturas mais baixas. Embora os alunos 2 e 3 já estivessem familiarizados com este tipo de aquecimento, para o Aluno 1 foi uma novidade. Desta forma, o professor optou por fazer o aquecimento corporal no início das aulas, com base em exercícios de aquecimento usados no desporto, assim como em exercícios da *Técnica Alexander*, abordados na Unidade Curricular Didáctica da Música do Mestrado em Ensino da Música. Este tipo de exercícios ajudou na descontração, relaxamento e aquecimento do corpo, permitindo uma boa relação corpo/instrumento, assim como a obtenção de uma postura correcta na interpretação do instrumento.

Sendo o processo de respiração um aspecto fulcral na execução do saxofone, uma vez que é um instrumento de sopro passando a produção do som pela emissão do ar, a exercitação do diafragma (músculo que auxilia a respiração) também se mostrou de elevada importância. A respiração (inspiração e expiração), com auxílio do diafragma, ajuda no controlo e

direccionamento do ar enviado para o saxofone, produzindo um som sustentado. Através da expiração, da correcta emissão do ar e do seu controlo, a qualidade da produção do som pode ser afectada.

Para que este músculo específico fosse trabalhado, e para que houvesse uma consciencialização da sua existência, o professor optou por realizar alguns exercícios nas aulas:

- Expirar com a expressão “tshhh” repetidamente e em diferentes ritmos;
- Inspirar através da vogal “A” com a boca aberta;
- Figurar o acto de cheirar uma flor, de uma forma lenta e profunda;
- Deitar-se e reparar como a respiração relaxada e correcta exercita o diafragma, movimentando a altura da barriga e não a dos ombros.

3.5 - O Professor como Facilitador da Aprendizagem

A prática lectiva de um professor no Ensino Especializado da Música deve ter como principal objectivo a orientação do aluno para o sucesso da aprendizagem. Assim, ao longo do ano lectivo o professor estagiário adoptou o papel de facilitador da aprendizagem:

“A aprendizagem só pode ser feita por quem está a aprender. Não interessa o quanto os professores ajudam os seus alunos, eles não podem aprender pelos alunos. (...) O melhor que o professor pode sempre fazer é facilitar a aprendizagem”. (Hallam, 1998, p. 125)

Para simplificar este processo nos três alunos sujeitos ao estágio, o professor optou por utilizar explicações claras, dividir tarefas em pequenas partes, fornecer modelos de comparação, proporcionar a modelagem, dar *feedback* completo e eficaz, conceder oportunidades para repetir, assim como ajudar os alunos a desenvolver a compreensão e consequentemente as competências metacognitivas (Hallam, 2001).

Ao longo do ano lectivo, no sentido de facilitar o processo ensino – aprendizagem o estagiário optou por fornecer explicações claras através das seguintes estratégias:

- Utilizar linguagem apropriada ao aluno (cientificamente correcta, adequada à idade e personalidade);
- Usar analogias e descrições que relatem a realidade do aluno ou algo com o qual se identifique;
- Fornecer objectivos e etapas compreendidas e possíveis para o aluno;
- Perceber se os alunos estão conscientemente focados no objectivo principal, e caso não estejam orientá-los nesse sentido;
- Demonstrar e modelar o aluno ao nível das competências técnicas, musicais e de aprendizagem;
- Dividir a tarefa em várias partes caso o aluno demonstre dificuldade;
- Ajudar o aluno a juntar as diferentes partes depois de estas estarem preparadas separadamente;
- Monitorizar o progresso em direcção a um objectivo, e estar preparado para adoptar diferentes estratégias de ensino quando as actuais parecerem ineficazes;
- Dar *feedback* detalhado, e, sempre que possível, apresentado de forma positiva. Ser selectivo na informação que apresenta e ter o cuidado de não esmagar o aluno com excesso de informação, assim como fornecer *feedback* sobre aspectos musicais e técnicos;
- Conceder oportunidades de repetição, principalmente nos primeiros estádios de aprendizagem (Aluno 1 e Aluno 2);
- Auxiliar o aluno na aquisição de competências e da autonomia;
- Garantir que o aluno desenvolva competências de suporte de aprendizagem apropriadas;
- Fornecer oportunidades para que os alunos desenvolvam e demonstrem compreensão.

Ainda no que diz respeito à clareza das instruções, o professor moldou a sua prática de acordo com Johnston (2004), apelando à importância das instruções verbais em contexto educacional: “as palavras têm o poder de mudar a semana dos alunos, e devemos começar por algo fundamental, a comunicação.” assim como “O professor deve certificar-se que as suas instruções sobre a prática devem ser poderosos trampolins para a semana que se segue

– instruções que são precisas, fáceis de absorver, divertidas de trabalhar, e impossíveis de ignorar”(Johnston, 2004, p.23).

Desta forma, e tal como se pôde verificar nas gravações efectuadas ao longo do ano lectivo, o professor foi bastante específico, assertivo e claro nas instruções verbais fornecidas aos alunos. Johnston (2004) também defende que as explicações têm que ser memoráveis e que todas as palavras têm que ser escolhidas meticulosamente. Desta forma, para que não ocorresse falhas nas instruções que apelam à prática do saxofone, o professor teve especial atenção aos seguintes factos que pudessem/podem inibir os alunos:

- Sentir-se incapaz de traduzir uma instrução verbal numa acção física;
- Não entender o que é necessário;
- Entender a instrução, mas ter dificuldade em criar o efeito desejado no seu corpo e experimentar algum grau de insegurança quando parece não ser capaz de cumprir o que os professores esperam dele;
- Entender a instrução mas a tarefa estar além da sua capacidade física;
- A instrução pode ainda não ser precisa/exacta, ou contrariar a experiência do aluno;
- A instrução pode estar correcta, o aluno pode compreendê-la e ser fisicamente capaz de cumpri-la, mas a informação pode estar empilhada uma em cima uma da outra, sendo demasiada informação para a mente do aluno;
- Conseguir seguir todas as instruções, mas simplesmente esquecerê-la no dia seguinte;
- Não concordar com as instruções que recebe, e parte da sua atenção estar dividida em encontrar outras maneiras de contornar o problema.

Para isto, foram evitadas instruções extensas e demasiado verbais/teóricas, apelando à prática, pois, tal como nos dizem Green e Gallwey (1986), as instruções verbais detalhadas raramente são tão eficazes como a experiência - seja ela auditiva, visual ou emocional:

“Observando outra pessoa é uma das formas de aprender. Mas a aprendizagem pode envolver mais do que apenas a aprendizagem visual. Também faz uso da audição, do toque e das emoções. No entanto, em cada caso, a ênfase é na aprendizagem através da experiência, em vez de aprendizagem seguindo instruções. (Green & Gallwey, 1986, p. 146)

Durante a prática pedagógica foi notório, principalmente no Aluno 1 (que apresentava uma embocadura descentrada), que experienciado o caminho para a posição correcta, o aluno foi capaz de voltar a essa mesma posição. O corpo aprende porque sente-se livre para se focar no que o faz sentir bem e funciona melhor.

Exercícios de consciencialização ou instruções de sensibilização, adoptados pelo professor durante o estágio, apenas pediam à mente que estivesse atenta ao que estava a acontecer, não para o que estava certo ou errado, para o que era bom ou mau. A chave foi simplesmente estar consciente do que estava a acontecer. Essa foi a forma como todos nós aprendemos a andar, e essa é a forma como aprendemos melhor. Os professores de música têm pouca dificuldade em ensinar a estudantes que falam uma língua diferente, e a razão não é difícil de descobrir: quando minimizam o uso de instruções verbais, também reduzem a interferências (Johnston, 2004).

Esta conjugação de instrução verbal/ consciência corporal foi uma das estratégias utilizadas pelo professor estagiário nos três alunos sujeitos a observação. Expressões que ajudaram os alunos a focar a atenção na sua consciência e experiência foram:

- Ouve...
- Como te sentes quando...
- Está ciente de...
- Diz-me a diferença que encontraste entre...
- Observa o sentimento que tens quando...
- O que ouves quando...
- Presta atenção ao...

A divisão da tarefa em pequenas partes foi desde o início do estágio uma preocupação do professor. Esta estratégia, embora pareça simples, foi executada de uma forma séria e pouco leviana, uma vez que o aluno, esteve inconscientemente a interiorizar estratégias de trabalho e a desenvolver (ainda que de uma forma superficial) competências metacognitivas. Foi importante, para cada estudo ou obra a trabalhar durante o ano lectivo, que os alunos compreendessem a música na totalidade e só depois o/a dividissem em partes. Após starem

preparadas as pequenas partes, o professor estagiário ajudou a juntá-las para que voltassem a formar um todo coerente.

O professor, em toda a sua prática lectiva forneceu modelos de comparação. É papel do professor fornecer aos alunos uma imagem representativa de como a obra ou estudo deve soar, pois, se vão aprender uma peça que não sabem como deve ser o resultado final, é muito provável que cometam erros e não os identifiquem. Uma solução para que isto não acontecesse passou pelo professor tocar a música para os alunos, pedir-lhes para a cantarem em conjunto ou assegurar-se que os alunos pudessem reproduzi-la com precisão, mais lento que a versão final do pretendido, antes de levarem a tarefa para o estudo individual. Fornecer uma gravação com o que vão tocar mostrou-se também um óptimo recurso.

A exemplificação para o aluno manifestou-se uma estratégia eficaz de fornecer um modelo, processo conhecido por modelagem. Este processo, utilizado pelo professor na sua prática lectiva, consiste na interpretação de algo interpretado no saxofone pelo professor que posteriormente é repetido pelo aluno, imitando a performance do professor. É necessário esclarecer que a modelagem não se trata apenas de uma imitação, podendo também sussurrar-se, estalar os dedos ou gesticular para expressar um ponto de vista que quer que o aluno represente ou imita.

De acordo com Arends (1995) “A modelagem é muito importante para a aquisição de todas as competências musicais e os seus efeitos positivos na aprendizagem de um instrumento foram claramente demonstrados em investigação” (p.127). Hallam (1998) também afirma que os professores podem modelar:

“Interesse pela música a um nível geral, dedicação à música, interesse no seu instrumento e respectivos instrumentistas, entusiasmo por partes específicas da música, entusiasmo pelo seu desempenho/performance, envolvimento na performance e actividades musicais, envolvimento na prática e o assumir a responsabilidade em relação ao seu desempenho.”
(Hallam, 1998, p.95)

Este processo funcionou melhor nos primeiros estádios de aprendizagem, nomeadamente no Aluno 1 e 2, pois a partir de determinado nível de desempenho (Aluno 3), verificou-se alguma autonomia por parte do aluno, não se mostrando sensato um intenso processo de

modelagem, deixando-o ter as suas próprias interpretações, não fazendo do Aluno 3 uma cópia do professor.

O mestrando forneceu constantemente apoio aos alunos durante as aulas, nomeadamente tocando, cantando e acompanhando os alunos ao piano. Foram utilizadas constantemente e em simultâneo à interpretação dos alunos as indicações como as pulsações, a entoação das notas com os respectivos nomes, a indicação das respirações e repetições, o fraseado e as dinâmicas, ajudando assim a orientar o processo ensino-aprendizagem. Verificou-se que quando os alunos de saxofone tinham acompanhamento harmónico, nomeadamente o digital ou do piano, tornavam-se mais fluentes na sua interpretação, e, à medida que o ano lectivo ia avançando, o professor acabou por ir auxiliando apenas no que necessitava de ser apoiado, e, aos poucos os alunos foram-se tornando mais autónomos.

A qualidade do *feedback* e o seu *timing* foram factores cruciais na prática lectiva do professor. Visto que o processo de ensino/aprendizagem é (ou deve ser) liderado pelo professor, este tem de ser intencional, propositado e programado. As funções do *feedback* no processo de aprendizagem e a intencionalidade dada pelo professor a este aspecto é importante e deve passar pelo fornecimento informação sobre o resultado obtido nas performances dos alunos e motivá-los (Timberley & Hattie, 2007).

Para um *feedback* eficaz o estagiário tentou ser claro, incluindo informação útil para os alunos, com valor prático, que produzisse modificações nos seus desempenhos, tal como refere Duke (2006) “ O uso de *feedback* apropriado e objectivo molda o comportamento e a perspectiva dos nossos alunos acerca das suas competências e do seu potencial de aprendizagem.” (citado por Timberley & Hattie, 2007).

O professor tentou, maioritariamente, fornecer um *feedback* positivo pois o negativo é auto destrutivo para os alunos, e as principais referências destinaram-se à afinação, à tonalidade, à técnica e à interpretação. Para que a motivação se mantivesse, este foi detalhado, mas não excessivo: “Os bons professores dão imenso feedback, e dão muita informação acerca do que está a acontecer momento a momento. Os professores experientes fazem em média 6 a 10 comentários por minuto (Duke, 2006 citado por Timberley & Hattie, 2007)

O *timing* do *feedback* também foi levado em consideração, sendo fornecido logo após a realização da actividade. Quando o aluno conclui a sua performance ou dá uma resposta a uma pergunta do professor, passa subitamente para um estado de total expectativa (vigília) acerca do *feedback* do professor, com níveis máximos de atenção e de envolvimento emocional. Se o *feedback* do professor for recebido na parte inicial desta janela temporal, então o impacto emocional do que é dito/feito é muito forte. O inverso acontece se o *feedback* for recebido já na parte final, pois à medida que os segundos passam, os níveis de atenção e desenvolvimento emocional vão diminuindo. Portanto, o professor percebeu que não seriam apenas as suas palavras e expressões que afectariam a eficácia do seu *feedback*, mas também o *timing* que escolheria, tomando estes factores em consideração durante toda a prática lectiva.

O professor estagiário, ao longo do ano lectivo, forneceu várias oportunidades para os alunos repetirem, principalmente nos primeiros estádios da aprendizagem. Esta estratégia funcionou mas a repetição foi sempre feita em andamentos diferentes, para que os alunos se apercebessem do que estavam a corrigir e simplesmente não repetissem vezes sem conta. Por vezes, quando foi possível, o professor colocou vários estudantes do instrumento presentes na sala a repetir a parte errada (mas já corrigida), alternando os alunos, e, havendo posteriormente uma interpretação conjunta até a aquisição da competência estar interiorizada por parte do aluno com dificuldade na tarefa.

Ajudar os alunos a desenvolver a compreensão também fez parte de um dos princípios orientadores da prática lectiva do professor. A forma de ajudar os alunos a compreenderem uma ideia nova é usar algo que já conhecem. Muitas vezes foram usadas histórias com diferentes diálogos ou analogias com a arquitectura para falar da estrutura da música, assim como de emoções para falar de expressividade musical. Por vezes, após a explicação de algum conceito o professor pedia aos alunos para explicarem um novo conceito com um exemplo deles para ter a certeza que o pretendido foi compreendido. Uma estratégia que o mestrando encontrou para ajudar a desenvolver a compreensão dos seus alunos foi pedir-lhes que ligassem o que iriam tocar a outros aspectos da música, como investigar o estilo da peça, o compositor e a época em que viveu.

O desenvolvimento de competências metacognitivas nos alunos sujeitos à prática pedagógica mostrou-se tão importante como o desenvolvimento das competências musicais, uma vez que se demonstram fundamentais na aprendizagem do instrumento (Hallam, 2001). O papel do professor ao longo do ano lectivo passou por incentivá-los a desenvolver este tipo de competências, tencionando torná-los mais autónomos no estudo, através das seguintes estratégias:

- Explicar como deve ser feita a actividade, demonstrando como trabalhar a dedilhação, respiração, articulação e outros aspectos presentes na obra a estudar;
- Encorajar os alunos a explicar as coisas por palavras suas;
- Discutir estratégias alternativas possíveis para resolver determinado problema técnico;
- Encorajar alunos a estabelecer modelos sonoros para as obras musicais que estão a aprender através da audição de gravações;
- Modelar o processo de combater um trabalho desconhecido;
- Dividir tarefas e reagrupá-las;
- Discutir com os alunos os seus pontos fortes e fracos e como os pontos fortes podem ser uma vantagem assim como os pontos fracos podem ser melhorados;
- Assegurar-se que os alunos perceberam os aspectos técnicos e de postura necessários, pedindo-lhes que demonstrem como fazer o que é pedido;
- Colocar problemas similares na aula;
- Encorajá-los a usar espelhos, para que possam monitorizar a sua própria postura e embocadura (principalmente nos que tenham estilo de aprendizagem visual);
- Estabelecer objectivos comportamentais (por exemplo: fazer a escala completa sem erros);
- Olhar para o erro de uma forma construtiva;
- Discutir aspectos relacionados com a interpretação, realçando em particular que existem muitas opções igualmente apropriadas;
- Reflectir sobre hábitos de estudo;
- Discutir a progressão em relação a partes específicas da música ou aspectos técnicos. Encorajá-los a ouvirem-se a si próprios com bastante cuidado/atenção,

e a usarem as novas tecnologias (CD's com gravações das obras, *youtube*, *spotify*, entre outros) para monitorizarem e avaliarem o seu processo de aprendizagem;

- Usar algum tempo da aula para discussão e reflexão após a performance;
- Promover momentos de reflexão também nas aulas.

Foram estabelecidas metas claras logo no início do ano lectivo, tanto nas planificações como em contexto de sala de aula. Foi definido o que iria ser trabalhado ao longo do ano lectivo e o professor estagiário tentou que as metas estabelecidas fossem vistas como desafios e não como pedidos, pois de acordo com Duchastel e Brown (1974), através de um estudo feito na *Florida State University*: “Os objectivos de aprendizagem produzem um efeito focalizador da atenção dos estudantes. Desta forma os autores recomendam aos professores que tornem os alunos conscientes dos objectivos de cada lição.” (Citado por Arends, 1995, p.46)

3.6 - Diversificação de Recursos e Repertório

Segundo (Pretto, 1999), assumir uma nova postura como professor (de transmissor do conhecimento para mediador da construção de um conhecimento culturalmente construído e compartilhado), adoptar uma nova metodologia (envolvendo um novo instrumento cultural), criar formas diferentes de trabalhar os conteúdos (formas que privilegiem os aspectos cognitivos) são factores que determinam a (re) significação das práticas educativas instituídas. Desta forma, a diversificação de recursos e de repertório foi uma estratégia adoptada pelo professor estagiário na sua prática lectiva.

Ao longo do ano lectivo foram efectuadas gravações áudio para através destas modelar a performance do aluno. Inicialmente foram realizadas no telemóvel, mas como a sonoridade ficava ligeiramente distorcida, prejudicando a intenção para a qual estava a ser usada, o professor adquiriu um gravador específico (apenas áudio) para gravar os alunos.

O trabalho de gravar os alunos teve o propósito de trabalhar aspectos específicos: melhorar a qualidade do som e aspectos técnicos, assim como melhorar estratégias de aprendizagem. Através de gravações semelhantes à performance, pôde discutir-se com os alunos aspectos sobre: áreas específicas onde a técnica está insegura, exploração de aspectos relacionados

com a pulsação e dinâmica, exploração de questões de interpretação e aspectos onde o aluno não estava a transparecer/comunicar a interpretação de forma eficaz, pois, quando se executa um instrumento, a percepção é diferente da de quem ouve (devido à proximidade física do instrumento ao instrumentista e das suas vibrações), pelo que, gravando, o aluno fica com outra perspectiva. Através das gravações foi mais fácil explorar a afinação, o timbre, a articulação e os contrastes de dinâmicas. Por vezes os alunos manifestaram a sensação de que exageraram na diferença de dinâmicas e o facto de se ouvirem ajudou-os a estarem atentos à projecção do som.

A utilização da gravação como recurso mostrou-se muito útil, não só para ajudar os alunos a melhorar a performance em partes específicas das obras, ou no desenvolvimento da interpretação da mesma, mas também pelo facto de praticarem mais vezes a obra a interpretar. Permitiu também um registo da evolução do aluno que, por vezes, funcionou como recurso na motivação deste.

Fornecer gravações como modelos de performance, exemplificando qualidade de som, técnica ou musicalidade, também foram uma forma de melhorar a aprendizagem. O estagiário usou gravações comerciais, em CD, assim como recorreu ao *Youtube* para que os alunos tivessem acesso a outros exemplos de performance.

Uma forma de proporcionar exemplos de performance aos alunos, passou por o professor utilizar ao longo do ano lectivo o acompanhamento/suporte digital nos alunos em observação. O Aluno 1 seguiu o método de estudos para iniciantes *Saxo Tempo 1 – Jean - Yves Fourmeau e Gilles Martin*, cujas lições apresentam obras musicais originais do autor com a versão final do saxofone acompanhado pelo piano. O Aluno 2, como factor de motivação, abordou o método *Disney Moovie Hits* e, o Aluno 3, com um desenvolvimento mais avançado, teve o acompanhamento digital da parte de piano da obra *Concertino – J. B. Singelée*. Qualquer abordagem ao acompanhamento digital teve um exemplo de performance musical que se seguia do respectivo *Playback*. Este recurso foi mais vantajoso para o Aluno 1 (cujos intérpretes são *Jean - Yves Fourmeau e Gilles Martin*) e para o Aluno 3 (cujo intérprete é *Vincent David*). O Aluno 2 tinha um exemplo em versão *midi* da interpretação das obras do método *Disney Moovie Hits*, no entanto, no ano lectivo imediatamente anterior seguiu o método *Saxo Tempo 1 – Jean - Yves Fourmeau e Gilles*

Martin, e nos anos lectivos correspondentes aos de iniciação musical orientou-se pelo *Méthode de saxophone pour Débutants - Claude Délangle et C. Bois*, tendo já passado pela experiência.

O facto de os alunos em observação tocarem com acompanhamento de CD obrigou-os a estudar de forma organizada, onde o produto final aparecia sem paragens. Tendo em conta que o acompanhamento digital não parava, a parte final do estudo em casa assemelhava-se a uma performance, evitando desta forma surpresas na sala de aula e em público.

A escolha e diversificação do repertório foi sendo adaptada ao longo do ano lectivo por ir de encontro às preferências dos alunos, influenciando positivamente a motivação. Desta forma, no que respeita ao Aluno 1, este escolheu o seu repertório logo na primeira audição. Aos restantes alunos foi-lhes dada antecipadamente a oportunidade de escolher as obras a trabalhar de entre várias adequadas ao desenvolvimento das suas competências. Durante as aulas de conjunto foi também abordado repertório que os alunos mostrassem interesse em trabalhar (*Piratas das Caraíbas, Mário Bross e Disney Moovie Hits*).

Ajudar a implementar o hábito de ouvir música foi uma das principais preocupações do professor, principalmente gravações que incluam as peças a estudar, obras do mesmo compositor da obra a estudar, obras do mesmo período ou estilo e gravações de virtuosos/executantes reconhecidos no saxofone.

3.7 - A relação Professor / Aluno e Família

Sabe-se pouco relativamente à forma como os professores de instrumento reagem nas aulas com os seus alunos, no entanto, sabe-se que a relação professor/aluno e a natureza desta (relação) é crucial para determinar o nível de perícia que o aluno é capaz de atingir (Hallam, 1998).

Ao longo do ano lectivo foram estabelecidas relações distintas entre o mestrando e os alunos em observação. Segundo Hallam (1998) existem três fases distintas na relação professor/aluno até que este último se torne um profissional:

1.º Fase – Os professores tornam as aulas divertidas, acolhedoras e entusiásticas (por vezes com direito a recompensas) pelo interesse ou envolvimento. O ênfase está na prática e exploração, tendo como efeito o interesse e entusiasmo do aluno;

2.º Fase – Existe um grande foco na aquisição sistemática do conhecimento e desenvolvimento de competências: atenção ao pormenor, prática meticulosa, repetição, vocabulário específico, regras e lógica. A instrução torna-se mais formal e muda para uma relação de respeito. Esta relação vai para além das aulas, onde os professores providenciam oportunidades aos alunos de fazerem parte de diversas actividades: recitais, concursos/competições, escolas de verão, estágios de orquestras, *masterclasses* e encontros com outros profissionais experientes com oportunidade de aprofundar os conhecimentos.

3.º Fase – Existe um compromisso dos alunos com a música. A natureza da relação professor/aluno muda novamente e o vínculo pessoal com o professor deixa de ser importante. O ênfase no detalhe desaparece e é substituído pelo ênfase no desenvolvimento mais amplo da compreensão da música. A instrução passa a ter um contexto mais verbal. Os alunos começam a desenvolver as suas próprias formas de trabalhar, encontrando e resolvendo os seus problemas de uma forma independente, trabalhando para se satisfazerem a eles próprios e não aos professores. Um importante factor no óptimo desenvolvimento desta fase é a relação do professor/aluno, onde o professor não está apenas concentrado no desempenho do aluno, mas influencia também o desenvolvimento de sua personalidade e impulsiona-o para o mundo dos valores musicais, apresentando-o em círculos profissionais ajudando-o a entrar na profissão.

Não se prevendo se algum dos alunos em estágio poderá ou não vir a ser profissional na execução do instrumento, é fundamental esclarecer que as relações com os professores continuam a ser muito importantes independentemente do grau de perícia do aluno.

Ao longo do ano lectivo constatou-se que os alunos 1 e 2 desenvolveram a 1.ª fase de relacionamento com o professor e o Aluno 3 a 2.ª fase. Nos Alunos 1 e 2, ainda nos primeiros estádios da aprendizagem, o professor optou por não ser muito crítico, encorajando-os e sendo entusiasta, gerando assim algum interesse e compromisso com a música por parte dos alunos. No Aluno 2 o professor pôde dedicar atenção a questões mais técnicas, uma vez que este já demonstrava algumas competências provenientes da iniciação musical e do 1.º

grau, embora nas primeiras fases de aprendizagem este tipo de trabalho (técnico) não é visto como algo positivo se não tiver sido desenvolvido um compromisso musical por parte do aluno, tornando-se uma tarefa difícil, técnica, acabando o aluno por desistir de tocar. O sarcasmo, a ironia e a crítica não foram usados pelo professor, pois quando as relações são pobres as crianças perdem a motivação e desistem, e esta premissa é válida para todas as fases da relação.

Para fortalecer as relações com cada aluno foi necessário implementar uma relação positiva, amigável, de compreensão e de confiança, de forma que a relação de diversão e admiração pelo professor passasse para uma relação de respeito, sempre com boas relações de trabalho.

O envolvimento dos Encarregados de Educação e da família no processo também foi uma preocupação constante da prática lectiva durante o período do estágio, pois estes são os principais interessados no percurso académico dos seus educandos e, por isso, os professores têm o dever deontológico de criar e alimentar estruturas que apoiem e desenvolvam a participação dos Encarregados de Educação na vida e trabalho das escolas, particularmente no que diz respeito aos seus educandos” (Macmillan, 2004). Também segundo Hallam (1998) a família tem um papel muito importante na aprendizagem de um instrumento musical, nomeadamente providenciando o apoio prático necessário (financeiro e de mobilidade), o supervisionamento da prática assim como o estímulo e apoio nos alunos.

No seguimento destes princípios, no início do ano lectivo o professor estabeleceu uma relação cordial com os Encarregados de Educação e estes foram avisados sobre as necessidades básicas da aprendizagem e do funcionamento do saxofone: os processos de aluguer e compra, os gastos obrigatórios (palhetas, partituras, estante, metrónomo,...), a manutenção do instrumento e os cuidados de limpeza e de tratamento. Foi também comunicado pelo professor a expectativa quanto ao progresso, prática e compromisso do aluno e do Encarregado de Educação para o processo de aprendizagem do saxofone. Foi exposta a organização das aulas e foram registados contactos para uma comunicação mais pessoal e de maior responsabilidade por parte dos Encarregados de Educação. No caso do Aluno 3, esta troca de informações efectuou-se directamente com o aluno, uma vez que este é maior de idade.

Neste esclarecimento fornecido aos Encarregados de Educação, onde foi evidenciada a importância dos seus papéis no supervisionamento da prática dos alunos, especialmente nos alunos mais novos (Aluno 1 e 2), ficou também claro que a aquisição de competências relacionadas com a concentração e gestão da motivação só podia ser adquirida pelos alunos. O desenvolvimento destas competências é uma base fundamental na evolução da aprendizagem do saxofone e tanto o Encarregado de Educação como o professor podem ajudar a incentivar o seu desenvolvimento. Neste sentido o professor forneceu algumas indicações sobre atitudes e comportamentos que poderiam ajudar os alunos na aquisição das competências base no estudo em casa, assim como adoptou algumas destas estratégias nas aulas:

- Definir metas para quando uma determinada obra estiver a ficar concluída (por exemplo: tocar numa audição);
- Usar estratégias de implementação de concentração (por exemplo: tocar com metrónomo);
- Negociar com a família um local e horário onde o aluno pudesse estudar sem ser perturbado;
- Planear a sua prática todas as semanas;
- Fazer gravações dos seus estudos;
- Recompensar-se a ele próprio quando consegue estudar tudo o que está planeado;
- Remarcar ou modificar o plano de estudo caso este não esteja a ser bem sucedido;
- Manusear a motivação do aluno definindo tarefas agradáveis e gratificantes quando o aluno está com um nível baixo de motivação;
- Monitorizar o progresso em direcção às metas e fazer ajustes se o trabalho estiver atrasado.

3.8 - Agenda Artística

Uma das estratégias adoptadas para ajudar a controlar o estudo dos alunos foi a implementação de uma ferramenta metodológica - Agenda Artística (apresentada em Anexo digital devido ao seu volume) elaborada pelo professor com base em agendas escolares, adaptadas aos alunos de saxofone. A Agenda Artística é uma agenda escolar que, tendo em conta as especificidades do ensino artístico, providencia o aluno uma “ferramenta” de trabalho nos aspectos da organização, planificação e comunicação, factores muito relevantes para o seu sucesso escolar no ensino específico da música. Nesta agenda o aluno pode anotar o horário escolar, o nome dos professores e contactos, o registo dos trabalhos de casa, o estudo semanal, as avaliações, datas de concertos e audições, faltas, e ainda inclui uma parte destinada a comunicações aos Encarregados de Educação/Professor e vice-versa. Desta forma houve uma comunicação contínua com informações acerca do processo e progresso de aprendizagem dos alunos. Grande parte da informação necessária para o bom desempenho do aluno encontra-se concentrada num só local, onde o professor pode observar o estudo diário do aluno.

3.9 - Organização do Trabalho

Para o ano lectivo 2012/2013 o professor de saxofone da EMLAMR deveria preparar os alunos para a realização de duas provas semestrais, uma no final de cada semestre. O Aluno 2 deveria realizar uma prova global cuja avaliação tinha um peso superior à prova semestral na avaliação final.

As matrizes (Anexo 3) seguem os parâmetros descritos e foram adaptadas aos alunos em questão, tendo a seguinte estrutura:

Aluno 1	
Conteúdos/ Estrutura da prova	
Semestre 1	Semestre 2
Escalas Maiores (até uma alteração), com diferentes articulações	Escalas Maiores (até duas alterações), com diferentes articulações
Arpejos em <i>legato</i> e <i>staccato</i>	Arpejos em <i>legato</i> e <i>staccato</i>

2 Estudos contrastantes	1 Obra (poderá ou não fazer parte do método adoptado)
	1 Estudo do método adoptado

Tabela 5 – Estrutura das provas semestrais - Aluno 1

Aluno 2	
Conteúdos/ Estrutura da prova	
Semestre 1	Semestre 2 (prova global)
Escalas Maiores (até três alterações), com diferentes articulações	Escalas Maiores (até três alterações) e relativas menores, com diferentes articulações e respectivos arpejos
Arpejos em <i>legato</i> e <i>staccato</i>	Escala Cromática
2 Estudos contrastantes	1 Obra (poderá ou não fazer parte do método adoptado)
	2 Estudos contrastantes

Tabela 6 – Estrutura das provas semestrais - Aluno 2

Aluno 3	
Conteúdos/ Estrutura da prova semestral	
Semestre 1	Semestre 2
Escalas Maiores (até cinco alterações) e relativas menores, com diferentes articulações e respectivos arpejos e inversões	Escalas Maiores (até cinco alterações), e relativas menores, com diferentes articulações e respectivos arpejos
Escala cromática	Escala Cromática
1 Obra de nível médio de execução	1 Obra de nível médio de execução
2 Estudos contrastantes	2 Estudos contrastantes

Tabela 7 – Estrutura das provas semestrais - Aluno 3

Para que esta prova fosse realizada com um bom nível de desenvolvimento de competências e objectivos atingidos, de acordo com as planificações anuais elaboradas para o grau de escolaridade referente ao aluno, o repertório/material trabalhado ao longo do ano lectivo foi:

	Escalas e arpejos	Obras/ peças musicais	Métodos/livros de estudos
Aluno 1	<ul style="list-style-type: none"> Dó Maior Sol Maior Ré Maior Fá Maior 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Ballerine</i> – J.Y. Formaux et Gilles Martin <i>Adeus</i> - Música tradicional <i>Blousoin de Cuir</i> - J.Y. Formaux et 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Saxo Tempo 1</i>- J.Y. Formeaux et G. Martin (lição 1 à lição 15) <i>23 Mini Puzzles</i> – H. Prati (exercícios 1, 2 e 3)

	<ul style="list-style-type: none"> • Lá Maior • Si b Maior 	Gilles Martin	
--	------------------------------------------------------------------------------------	---------------	--

Tabela 8 – Repertório trabalhado no ano lectivo 2012/2013 - Aluno 1

	Escalas e Arejos (revisão)	Escalas e arpejos (novo)*	Obras/ Peças musicais	Métodos/livros de estudos
Aluno 2	<ul style="list-style-type: none"> • Dó Maior • Sol Maior • Ré Maior • Fá Maior • Sib Maior • Escala cromática 	<ul style="list-style-type: none"> • lá menor • mi menor • si menor • ré menor • sol menor • Lá Maior – fá # menor • Mi b Maior – dó menor • Lá b M – fá m • MI M • I e II inversões do arpejo • Escalas em terceiras 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Olga Valse</i> – P.M.Dubois • <i>Dulce Sueño</i> – Ferrer Ferran • <i>Berceuse</i> – Marcel Perrin 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>23 Mini Puzzles</i> – H.Prati (1 ao 7) • <i>Saxo Tempo 1</i>- J.Y. Formeaux et G. Martin (lição 15 ao fim) • <i>50 Études Fáciles et Progressvess – Cahier 1</i> – Guy Lacour (1 ao 16) • <i>Les Gammes Conjointes et en Intervalles</i> – J.M. Londeix (Dó M) • <i>Exercices mecaniques (vol.2)</i> – J.M. Londeix. (até ao exercício 7 do bloco A) • <i>Disney Movie Hits</i>

Tabela 9 – Repertório trabalhado no ano lectivo 2012/2013 - Aluno 2

	Escalas e arpejos (revisão)	Escalas e arpejos (novo)*	Obras/Peças musicais	Métodos/Livros de estudos
Aluno 3	<ul style="list-style-type: none"> • Dó M – lá m • Sol M – mi m • Ré M – Si m • Fá M – ré m • Sib M – sol m • Lá M – fá # m • Mi b M – dó m • Escala cromática 	<ul style="list-style-type: none"> • Láb M – fá m • Mi M – dó # m • Réb M – sib m • Si M – sol # m • I e II inversões do arpejo • Escalas em terceiras 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>La Russe</i> – P.M.Dubois • <i>La Parisienne</i> – P.M.Dubois; • <i>Concertino</i> – J. B. Singelée; 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Méthode</i> – Sellner (até ao exercício 6) • <i>35 Études Techniques</i> - René Decouais (15 ao 29) • <i>Les Gammes Conjointes et en Intervalles</i> – J.M. Londeix (até à tonalidade de ré menor) • <i>Exercices mecaniques (vol.2)</i> – J.M. Londeix (até ao exercício 16 do bloco A)

Tabela 10 – Repertório trabalhado no ano lectivo 2012/2013 - Aluno 3

*Todas as escalas menores foram trabalhadas na sua forma natural, harmónica e melódica.

3.10 - Atividades Realizadas

Ao longo do ano lectivo, como complemento às aulas individuais, o professor proporcionou as seguintes actividades:

- Ensaios regulares com o pianista acompanhador (terças – feiras), favorecendo a música de câmara e a preparação dos alunos para as audições e provas de avaliação;
- Análise das gravações dos estudos e obras musicais;
- Análise e reflexão das audições/apresentações públicas e provas de avaliação;
- Registo dos pontos positivos e negativos das aulas;
- Audições de classe no final de cada período lectivo (17/12/2012, 12/03/2013 e 04/06/2013), assim como participação em audições de outras classes;
- Audições fora das instalações da EMLAMR (Externato de Penafirme);
- Aulas de classe de conjunto (todas as terças feiras), com ensaios de duos, trios, repertório de orquestra e repertório escolhido pelos alunos;
- Sessões conjuntas de trabalho técnico (escalas, escalas em terceiras, arpejos, inversões dos arpejos e estudo de diferentes articulações a aplicar nestes exercícios);
- Marcação de aulas extra;
- Uso do acompanhamento em suporte digital como suporte harmónico das obras a ser interpretadas, assim como do acompanhamento do piano por parte do professor (das obras musicais simples).

3.9.1 – Audições

Audições	17/12/2012 - Natal	12/03/2013 - Páscoa	04/06/2013 - Final
Aluno 1	<i>Ballerine</i> – G. Martin	<i>Canção do Adeus</i> – Tradicional	<i>Bluoin de Cuir</i> – G. Martin
Aluno 2	<i>Olga valse</i> – P.M.Dubois	<i>Dulce Sueño</i> – Ferrer Ferran	<i>Berceuse</i> – Marcel Perrin
Aluno 3	<i>La Russe</i> – P. M. Dubois	<i>La Parisiënne</i> – P.M. Dubois	<i>Concertino</i> – J.B. Singelée

Tabela 11 – Audições 2012/2013

Audições extra (individuais)	14/05/2013 Externato de Penafirme	01/06/2013 Audição da classe de piano
Aluno 2	<i>Berceuse</i> – Marcel Perrin	<i>Berceuse</i> – Marcel Perrin

Tabela 12 – Audições Extra 2012/2013

3.11 - Avaliação

A ponderação da nota final de cada período lectivo foi feita de acordo com o trabalho desenvolvido pelo aluno em função dos objectivos gerais, objectivos específicos e desenvolvimento de competências e estiveram em concordância com os critérios de avaliação estabelecidos pela EMLAMR.

A ponderação da avaliação do final do ano lectivo também varia de acordo com o grau que o aluno frequenta, tendo em conta a avaliação contínua, as provas de avaliação e as audições. Para uma avaliação mais precisa o professor guiou-se pela tabela estabelecida pelo conselho pedagógico da EMLAMR:

Ponderação da avaliação	Avaliação Contínua	Provas de avaliação	Audições
1.º Grau - Aluno 1	70%	20%	10%
2.º Grau - Aluno 2	70%	30%	Inseridas na Avaliação Contínua
3.º Grau - Aluno 3	60%	25%	15%

Tabela 13 – Ponderação da Avaliação

Os parâmetros de avaliação para os alunos de exame/prova global (Aluno 2) não definem uma ponderação específica para as audições, uma vez que o Conselho Pedagógico definiu que estas devem inserir-se na avaliação contínua.

Os critérios de valorização estabelecidos na EMLAMR para a avaliação final poderão ser de 1 a 5 (1 – Muito fraco; 2 – Não satisfaz; 3 – Satisfaz; 4 – Bom; 5 – Muito Bom).

De acordo com os critérios referidos, os alunos sujeitos a observação auferiram as seguintes qualificações ao longo do ano lectivo 2012/2013:

Avaliação	1.º Período	Prova Semestral	2.º Período	Prova Semestral	Avaliação Final
Aluno 1	4	94 % - Muito Bom	5	90 % - Muito Bom	5
Aluno 2	5	97 % - Muito Bom	5	95 % - Muito Bom	5
Aluno 3	4	78 % - Bom	4	65 % - Satisfaz	4

Tabela 14 – Avaliação 2012/2013

A avaliação das provas semestrais é apenas exposta de forma qualitativa, não sendo transmitido ao público (embora seja transmitido ao aluno) o valor percentual obtido na prova.

3.12 - Participação em Actividades não Pedagógicas

- Vogal nos Júris das provas de avaliação realizadas em cada semestre (provas semestrais e provas globais);
- Vogal nos júris das provas de admissão à EMLAMR;
- Vogal nos júris nas provas de equivalência à frequência;
- Reuniões gerais de professores, reuniões de departamento e reuniões de avaliação;
- Apresentação e divulgação do saxofone no projecto “OESTE – INFANTIL” organizado pela Câmara Municipal de Torres – Vedras;
- Acompanhamento dos alunos nos concertos realizados pela orquestra da EMLAMR;
- Acompanhamento do Aluno 3 a um concerto da Banda da Armada com o solista Hélder Alves (Saxofone), na Base Principal Naval da Marinha, em Alfeite (Almada).

3.13 - Contrariedades Específicas de Cada Aluno

Aluno 1 (1.º grau / 5.º ano)

O aluno em questão desde o início do ano lectivo que demonstrou algum atrito no que respeita às competências motoras em termos posturais. Desta forma foi necessário trabalhar intensamente a centralização da embocadura, e, conseqüentemente, a correcção da deslocação da cabeça. Ainda no que concerne à aquisição de competências motoras, o aluno apresentava a mão esquerda bastante tensa, colocando os dedos esticados, o que gerava descoordenação e lentidão nos movimentos, tendo sido necessário trabalhar este aspecto para relaxar a mão e colocá-la de uma forma mais arredondada. Também foi necessário corrigir o queixo no sentido de o recuar, uma vez que o posicionamento do lábio se encontrava num ponto em que a palheta não vibrava de forma regular, derivando harmónicos não controlados. A abordagem ao *stacatto* deste aluno também foi trabalhada, sendo necessário usar a expressão “du” em vez de “tu”, para que este soasse menos agressivo.

Aluno 2 (2.º grau / 6.º ano)

O Aluno 2, embora muito expressivo na interpretação do saxofone, demonstrou ao longo de várias aulas um som pouco consistente e pouco cuidado, notando-se alguma falta de firmeza nos músculos da embocadura, pelo que foi necessário alertá-lo para a importância do aquecimento diário com notas longas e graves de sustentação da embocadura, assim como para o estudo regular e contínuo de fortalecimento destes músculos. Os seus dedos pareciam ainda não ter desenvolvido a musculatura, notando-se algum descontrolo ao nível técnico. Desta forma foi necessário implementar alguns exercícios para melhorar a coordenação e o fortalecimento dos músculos, sendo aplicados nas aulas os métodos *Les Gammes Conjointes et en Intervalles* - Jean - Marie Londeix e *Exercices mecaniques* (vol. 2) – do mesmo autor. Foi importante trabalhar a velocidade do *stacatto* assim como exercícios que trabalhassem as notas agudas, nas quais o aluno apresentava alguma dificuldade. O livro de exercícios *Gammes Conjointes et en Intervalles* - Jean - Marie Londeix ajudou a superar esta dificuldade, mostrando-se bastante útil para desenvolver a coordenação em todo o

registo do saxofone. Uma ferramenta muito importante para o desenvolvimento destas competências motoras, nomeadamente no controlo da coordenação, foi a utilização do metrónomo, indispensável a qualquer estudante de música.

Aluno 3 (4.º grau / supletivo)

O Aluno 3 apresenta algum desenvolvimento no que diz respeito às competências motoras, mas foi necessário trabalhar afincadamente o som e a respiração. O aluno é bastante nervoso e tem tendência a incutir tensão no que produz a nível musical, exercendo uma pressão exagerada na palheta, ouvindo-se um som “estridente”. Na respiração foi necessário trabalhar e registar meticulosamente as respirações a fazer em cada exercício ou obra musical, assim como foi necessário realizar frequentemente exercícios de respiração e de exercitação do diafragma. Foi explicada de diferentes formas a solução para adquirir um som mais controlado, nomeadamente a colocação dos cantos da boca um pouco mais para frente, direccionados para a boquilha, quase como se se tratasse de uma posição semelhante à produção de som de um assobio. A realização de exercícios de concentração e relaxamento também se mostraram relevantes, já que o aluno fica sempre bastante nervoso em público. Foram realizadas performances para os colegas no sentido de preparar este aluno mentalmente para a Performance, ajudando-o assim a controlar os estádios de ansiedade.

O Aluno 3 apresentou algumas dificuldades rítmicas e auditivas, pelo que escolhi a peça *La Parisienne* - P.M.Dubois para que este pudesse trabalhar a alternância de compassos e os compassos compostos/mistos. Sendo um aluno com o sensor director cinestésico, esta obra mostrou-se também importante para trabalhar a condução melódica, pois este rejeita facilmente tudo que não é atractivo em termos motores.

No último período lectivo a sua motivação para o estudo ficou afectada positivamente quando adquiriu um novo saxofone, e negativamente logo de seguida quando a sua situação financeira entrou em instabilidade (em risco de perder o emprego). Esta situação gerou alguma instabilidade também na sua prestação, principalmente na última prova de avaliação.

4 - Análise Crítica da Actividade Docente

A reflexão sobre a prática pedagógica deveria ser um hábito, uma vez que orienta o professor, favorecendo a aquisição de novas abordagens sobre as problemáticas, tornando o seu trabalho mais consciente e responsável. Trabalhar com estes 3 alunos ao longo do ano lectivo, no âmbito da prática pedagógica do Estágio do Ensino Especializado da Música, mostrou-se bastante produtivo para o professor, essencialmente ao fornecer uma visão mais clara do desempenho docente, que até então não era posta em causa. Assim, da mesma forma que o professor encontrou vários aspectos positivos ao longo do ano lectivo, encontrou também aspectos negativos dos quais não tinha consciência. O facto de serem elaboradas planificações anuais e planos individuais de aula, estratégia pouco rotineira antes da realização deste estágio, possibilitou fazer uma avaliação do aluno e do professor bastante mais clara. A tomada de consciência por parte do professor de vários processos da aprendizagem, que anteriormente não existia de forma tão evidente, possibilitou-o de agir e adequar estratégias e métodos pedagógicos quando verificava que os alunos não estavam a cumprir as planificações ou demoravam mais tempo que o estipulado para a realização da tarefa ou aquisição de competências.

Ao longo da carreira docente do professor, que ainda é breve, este tem experimentado vários princípios orientadores de docência, implementando estratégias novas em cada ano lectivo. No entanto, com a realização do Estágio do Ensino Especializado da Música e deste trabalho, foi ampla a pesquisa sobre vários aspectos relacionados com a docência, tendo a prática pedagógica sido fundamentada/baseada nos princípios pedagógicos dos autores descritos. O professor não se limitou a descrever o que fez durante o ano lectivo, como, ao longo deste foi investigando intensamente como haveria de orientar a prática lectiva de forma a torná-la mais eficiente. O professor ficou com uma visão bastante mais ampla sobre metodologias e orientações da prática lectiva de diferentes autores, sobre estratégias a adoptar nas aulas e sobre qual a orientação que as instruções devem ter, aspectos que anteriormente apenas eram fundamentados com a sua escassa experiência. Embora a realização deste trabalho tenha sido longa, o professor sentiu que a sua elaboração foi bastante benéfica, pois enquanto pedagogo cresceu imenso, principalmente no que respeita

à aquisição de conhecimentos que serão muito úteis na sua futura carreira enquanto docente do ensino especializado da música.

O professor deparou-se com algumas dificuldades nos alunos, nomeadamente na posição da embocadura na execução do instrumento. Existem vários métodos com indicações específicas para a produção de um determinado efeito no saxofone e vários outros métodos de iniciação ao instrumento que dizem respeito à colocação da embocadura e à emissão sonora, no entanto cada aluno é um ser humano com características diferentes e específicas na sua fisionomia, sendo necessária uma adaptação das regras estabelecidas à especificidade de cada aluno. Desta forma, o professor abordou o aspecto da embocadura de acordo com os métodos adoptados, mas também de acordo com a sua experiência, havendo uma constante adaptação à fisionomia e necessidade de cada aluno.

A caracterização dos alunos foi feita com base na experiência docente e nos conhecimentos fornecidos nas Unidades Curriculares deste mestrado. Foi identificado o estilo de aprendizagem de cada um, assim como do seu sensor director, e estes foram caracterizados quanto à sua motivação de acordo com a Teoria do Auto - Conceito da Inteligência (Dweck & Molden, 2005), abordada na Unidade Curricular de Psicopedagogia.

No que respeita ao Aluno 1, verificou-se que o aluno desenvolveu motivação intrínseca, aumentando o seu interesse pelo estudo do instrumento ao longo do ano lectivo. Este facto foi também constatado pela mãe que referiu ter que orientar o aluno no estudo de outras áreas do ensino genérico para que não utilize todo o tempo disponível no estudo do saxofone. O aluno foi-se tornando muito aplicado e com uma necessidade constante de evoluir e aprender cada vez mais. Acabou o ano lectivo com um elevado nível de desempenho e autonomia.

No que respeita ao Aluno 2, que já apresentava alguma motivação intrínseca, notou-se um aumento da sua vontade de querer apresentar publicamente o trabalho desenvolvido nas aulas durante o ano lectivo, tendo-se voluntariado para tocar em várias audições além das de classe, realizadas no final de cada período lectivo. O aluno apresentou-se em público também no Externato de Penafirme (escola que estabelece protocolo com a EMLAMR, onde é ministrado o ensino articulado da música), assim como se voluntariou para tocar na audição da classe de piano quando a professora responsável questionou o aluno sobre o seu

interesse em tocar nessa audição. Ainda para esta audição o aluno fez um desenho alusivo à sua obra musical, que fora projectado enquanto a interpretava no saxofone. O Aluno 2 apercebe-se muito facilmente do erro e não continua o estudo enquanto não supera essa dificuldade. As suas apresentações públicas correm muito bem, saindo sempre satisfeito com as suas performances.

O Aluno 3 foi um aluno motivado no primeiro e segundo período, no entanto, no terceiro período lectivo verificou-se um decréscimo desta motivação e conseqüentemente do seu rendimento em apresentações públicas e provas. Este facto não deriva de estratégias adoptadas na sala de aula, mas do facto de o aluno ser trabalhador/estudante e do seu trabalho estar comprometido, havendo sempre uma ameaça de que a qualquer momento poderia ficar desempregado. Desta forma, uma vez que o aluno era auto – financiado (pagava quase a totalidade da propina, sendo apenas financiada uma pequena parte pelo Ministério da Educação), estava constantemente com medo de não conseguir completar os seus estudos neste ano lectivo e de não poder continuar a estudar na EMLAMR.

A gravação das aulas para o Estágio do Ensino Especializado da Música mostrou-se uma ferramenta de trabalho bastante útil que até aqui não tinha sido explorada nas aulas. A análise destas foi benéfica para o professor no sentido de corrigir vícios e/ou incorrecções que se verificavam na aula, mas serviu essencialmente para os alunos identificarem os seus próprios erros. Foi notório que ao depararem-se com a gravação facilmente identificavam incorrecções que anteriormente, através de explicações, eram menos evidentes para eles.

A implementação da Agenda Artística foi bastante útil no Aluno 1, mas nos restantes não teve o efeito pretendido. Sendo uma ferramenta de regulação de estudo e, tendo os alunos 2 e 3 já adquirido alguma autonomia, esta mostrou-se uma ferramenta secundária à qual raramente recorriam. Desta forma, o tempo despendido na sua elaboração foi útil na regulação do estudo do Aluno 1, mas, depois de os alunos adquirirem hábitos de estudo, a Agenda Artística não se mostrou tão útil como previsto inicialmente.

Também se analisa que o professor poderia ter sido mais exigente nos alunos 1 e 2 no que respeita ao repertório, podendo haver uma maior diversidade de exercícios abordados. O motivo pelo qual ao longo do ano o professor não introduziu melhorias neste aspecto deve-se ao facto de a exigência técnica estar directamente relacionada com a motivação, e,

segundo os conhecimentos adquiridos na realização deste trabalho, nas primeiras fases de desenvolvimento da aprendizagem do saxofone as aulas devem ser divertidas e sem recurso a grandes exigências.

O uso do acompanhamento digital nas aulas mostrou-se um recurso positivo na motivação dos alunos, mas essencialmente na regulação do estudo. Ao serem acompanhados por uma gravação pré concebida, os alunos tinham que apresentar a obra musical num formato muito semelhante à versão final da sua interpretação, obrigando-os (implicitamente) a aperfeiçoar o seu estudo.

Conclusão

Reflectir sobre estratégias e procedimentos pedagógicos a adoptar ao longo do Estágio do Ensino Especializado da Música ajudou o professor a libertar-se de comportamentos rotineiros, observando-se de um ângulo exterior, permitindo-o perceber qual o seu impacto na aprendizagem dos alunos. O confronto de desafios na tentativa de encontrar soluções didácticas tornou possível a alteração de procedimentos e estratégias e foi/é desta forma que um professor evolui.

A aquisição de ferramentas didácticas fornecidas pela frequência do Mestrado em Ensino da Música mostrou-se útil no desempenho docente ao longo do ano lectivo, assim como será útil no futuro, uma vez que os desafios estarão presentes ao longo da carreira docente, bem como a investigação e experimentação de novas metodologias e formas de ensinar.

Constatando-se que a docência é uma área em constante evolução, exigindo investigação, adaptação e actualização de métodos didácticos, as competências exigidas ao professor aumentam cada vez mais, ultrapassando barreiras para além do ensino específico do saxofone. Actualmente a transversalidade de áreas é frequente, nomeadamente no que respeita à psicologia, exigindo que o docente do Ensino Especializado da Música adquira competências também a este nível. Esta área pode ser muito útil na relação com o aluno, assim como nas relações e comunicações com os Encarregados de Educação.

Agradece-se à Escola Superior de Música de Lisboa e aos docentes do Mestrado em Ensino da Música com os quais o professor teve oportunidade de contactar e trabalhar, por terem fornecido ferramentas metodológicas indispensáveis ao Ensino Especializado da Música, nomeadamente no ensino do saxofone.

Secção II – Investigação

1 - Descrição do Projecto de Investigação

Ao longo da carreira docente do professor, este foi diversificando a aplicação de recursos didácticos, verificando que o uso de CD's ou ficheiros *Midi* com um suporte harmónico que acompanhasse a performance dos alunos nos primeiros estádios de aprendizagem suscitava-lhes alguma agitação. Verificava-se um grande interesse pela utilização deste recurso por parte de alguns alunos, no entanto, por parte de outros este recurso parecia não ser apreciado. No sentido de perceber a justificação para ambos os casos e se a utilização deste recurso nas aulas de saxofone afectaria o processo ensino - aprendizagem, melhorando a motivação e competências dos alunos, surgiu a questão que deu origem a esta investigação. Desta forma, o presente projecto de investigação, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino da Música, centrou-se em determinar qual a influência do uso do acompanhamento em suporte digital na motivação dos alunos de saxofone nos primeiros estádios de aprendizagem (nomeadamente 1.º, 2.º e 3.º grau).

Numa primeira fase da investigação foram seleccionados 23 alunos de saxofone, com idades compreendidas entre os 10 e 12 anos, todos eles a frequentar o 1.º, 2.º ou 3.º grau do curso de saxofone no regime articulado. Estes alunos pertencem a diferentes escolas do ensino especializado da música, nomeadamente a Academia de Música de Óbidos e Escola de Música Luís António Maldonado Rodrigues.

Dos 23 alunos seleccionados formaram-se dois grupos de alunos distintos para posterior observação e comparação: 12 alunos no grupo de controlo e 11 alunos no grupo experimental. O grupo de controlo contemplou alunos que nas suas aulas de saxofone não usufruíam de acompanhamento em suporte digital, contrariamente ao grupo experimental, cujos alunos usufruíam de aulas com acompanhamento em suporte digital.

O estudo contemplou um espaço temporal referente à totalidade do ano lectivo 2012/13, no entanto as entrevistas de complemento a este estudo decorreram ao longo do ano lectivo 2013/2014.

A investigação foi realizada através de inquéritos por questionário aplicados aos 23 alunos em observação. Como complemento à investigação, foram também realizadas entrevistas semiestruturadas a professores de instrumento que usam com regularidade nas suas aulas o suporte áudio com acompanhamento.

O presente projecto serviu também para aumentar o conhecimento do professor face aos alunos em questão, podendo compreendê-los melhor e ir de encontro às necessidades profissionais e pessoais de cada um. Desta forma interessou-lhe que o inquérito por questionário fosse de resposta aberta para perceber as justificações e motivações que guiavam cada aluno.

No que respeita à estrutura do trabalho, é apresentada uma revisão da literatura acerca do tema principal – motivação - das suas principais teorias e da importância do uso dos recursos áudio/multimédia, justificando desta forma as estratégias seleccionadas na realização deste projecto de investigação. Posteriormente é exposta a metodologia de investigação mais adequada à presente investigação assim como são apresentados e analisados os dados. Após a conclusão da secção de investigação é contemplado um espaço para uma reflexão final acerca da realização da totalidade de todo o Relatório de Estágio.

2 - Revisão da Literatura

2.1 - Motivação

O estudo da motivação na música tem sido alvo de investigação por muitos teóricos e tem vindo a ser considerada como um dos principais factores de sucesso dos alunos na música.

Bzunek (2001) defende que os factores motivacionais certificam a perseverança para a continuidade das acções que estão a ser praticadas, bem como o nível de desempenho e entrega que os alunos dedicam à tarefa. Também Nuttin (1985, p.216) refere que a motivação é “uma força que age sobre um sujeito e o põe em movimento (...) é uma tensão afectiva, todo o sentimento susceptível de desencadear e de sustentar uma acção em direcção a um objectivo”. Para Ryan (2000), estar motivado significa ser movido para realizar algo. Ouseja, uma pessoa que não sente este impulso é, portanto, caracterizada como desmotivada.

Os investigadores procuram explicar a motivação segundo diferentes perspectivas, nomeadamente os que percebem a motivação como algo proveniente do interior do indivíduo, e outros que percebem a motivação como proveniente de factores externos ao indivíduo, estudando a sua interacção a interacção destes com o indivíduo.

Segundo Hallam (2002), as teorias que mais se têm destacado suscitando interesse por parte de muitos investigadores da motivação são: a Teoria do Auto - Conceito de Inteligência, a Teoria da Expectativa - Valor, a teoria da Auto Eficácia, a Teoria da Atribuição e a Teoria “Flow”.

2.2 - Teoria do Auto - Conceito da Inteligência

Segundo Dweck e Molden (2005) as teorias do auto conceito da inteligência são duas e indissociáveis: Teoria Incremental e Teoria da Entidade. Todos os alunos adoptam uma destas teorias, mas a adopção de uma ou outra produzem resultados diferentes ao nível da motivação, da forma como entendem o esforço investido na aprendizagem, e, por

consequência, produzem também resultados diferentes ao nível do desempenho na aprendizagem.

Em contexto pedagógico, os alunos que adoptam a Teoria Incremental, acreditam que a sua inteligência e aptidão pode mudar e aumentar com o tempo e com a experiência. Assim, para estes o esforço é encarado de uma forma positiva, até mesmo como necessário para a aprendizagem. Estas crianças entendem também que qualquer falha ou problema no processo de aprendizagem resulta da falta de trabalho ou esforço, ou ainda do uso de estratégias inadequadas para resolver os problemas de aprendizagem. Consequentemente, as crianças que adoptam a Teoria Incremental tendem a sentir-se motivadas para trabalhar e a aplicar-se mais ao longo do processo de aprendizagem.

As crianças que adoptam uma Teoria da Entidade ou Teoria Entitária acreditam que a sua inteligência e capacidade são fixas, estáveis, e inalteráveis. Nada pode ser feito para aumentar a sua aptidão e inteligência, sendo o esforço encarado como algo negativo, pois pensam que se têm de fazer esforço para aprender é porque não têm aptidão suficiente ou não são suficientemente inteligentes. Estas crianças entendem também que qualquer falha ou problema no processo de aprendizagem deriva da falta de aptidão, levando-as a questionar-se muitas vezes sobre a pertinência de continuar ou desistir de determinada aprendizagem. Consequentemente, as crianças que adoptam a Teoria da Entidade tendem a ficar desmotivadas e a desistir se têm que gastar muito tempo e/ou esforço na aprendizagem.

Em suma, motivação dos alunos é afectada por aquilo que os alunos acreditam ser verdade acerca deles próprios, pela forma como olham para as suas competências. Essas ideias sobre si são construídas principalmente através da interacção com pais, família próxima e amigos, e passam a constituir uma parte importante da estrutura da sua personalidade (Hallam, 2000). Também os professores contribuem para a construção ou modificação desta percepção de si, alterando as crenças acerca das suas capacidades, do seu potencial de aprendizagem, ou da origem das suas dificuldades. Esta modelagem, resultante das modificações implantadas sempre por um agente externo, influirá na velocidade e na qualidade das aprendizagens futuras desses alunos (Dweck & Molden, 2005; Dweck, 2006).

2.3 - Teoria da Expectativa / Valor

De acordo com McPherson e Renwick (2002), na teoria da expectativa/valor existem dois modelos relevantes: o Modelo de Atkinson (1957) e o Modelo de Eccles (1983). Ambos os modelos justificam a motivação de acordo com a expectativa e/ou valor que a criança atribui a uma tarefa. No Modelo de *Atkinson* as escolhas que fazemos variam em função da expectativa e do valor que lhe atribuímos. Isto é, escolhemos continuar a fazer coisas em que acreditamos ser capazes de obter bons resultados, ou para as quais temos expectativas positivas, assim como escolhemos continuar a fazer coisas que são importantes para nós, ou que valorizamos. Já o Modelo de *Pintrich* e *Schunk* que posteriormente foi reformulado por Eccles (1983) explica que valorizamos uma actividade de acordo com quatro componentes de valor:

- **Importância** – refere-se a quanto acreditamos ser importante ser bem-sucedido numa determinada actividade, ou ao impacto que o sucesso numa actividade tem para a minha identidade;
- **Utilidade** – refere-se ao grau de utilidade que atribuímos a determinada actividade;
- **Interesse** – refere-se ao interesse pessoal (intrínseco) que temos por determinada actividade. De outra forma, o quanto gostamos de determinadas actividades;
- **Custo** – refere-se à forma como olhamos para os custos associados a uma actividade (tempo/energia/esforço e gastos).

De acordo com este modelo, nós temos tendência a gostar e a valorizar mais aquelas actividades nas quais ‘somos bons’ e obtemos bons resultados, e vice-versa. Por exemplo: quando uma criança gosta de uma actividade, é expectável que gaste mais tempo com ela, mesmo que ache que ainda não tem capacidades suficientemente desenvolvidas, ou que ainda não é suficientemente competente. De igual forma, quando uma criança se acha competente numa actividade tende a gastar mais tempo com essa actividade e a fazer aumentar o seu interesse por ela.

Podemos prever com alguma segurança que quando alguém tem expectativas positivas numa actividade e se vê com capacidades para tal, o mais certo é que venha a ser bem-sucedido nessa actividade. Normalmente, alunos com expectativas positivas estão mais inclinados para expressar razões intrínsecas, em vez de razões extrínsecas.

Se o aluno tiver recompensas naturais ou a recompensa for inesperada, o pagamento pode aumentar muito prazer. Quando a recompensa externa é considerada como um indicador de competência numa tarefa que valha a pena, é susceptível de encorajar a motivação intrínseca. A recompensa que é vista como imposta externamente apenas para controlar o comportamento numa actividade, por outro lado, desvaloriza a actividade e suscita a condução do aluno a fazer o que é necessário e nada mais (Hallam, 2002).

2.4 - Teoria da Auto - Eficácia

A teoria da Auto - Eficácia diz respeito à forma como as crenças do aluno sobre a sua capacidade como instrumentista afectam as suas aspirações, o seu nível de interesse nas actividades musicais e seu compromisso com o estudo (Araújo, R. et. Al., 2010).

A auto-eficácia é definida como "um tipo avaliação que as pessoas fazem das suas capacidades para organizar e executar as acções necessárias para atingir determinados objectivos" (Bandura, 1986, p. 391 citado por Nielsen, 2004).

Bandura introduziu o conceito de auto-eficácia em 1977, quando apresentou uma teoria, cujo objectivo era explicar e prever as mudanças psicológicas obtidas através de duas grandes formas de intervenção para o desenvolvimento do sentido de eficácia de uma pessoa: uma de cariz mais comportamental (proporcionando experiências de competência efectiva ao sujeito, no confronto com as situações), outra mais cognitivista (incidindo directamente nos processos cognitivos que medeiam as mudanças comportamentais, nomeadamente as crenças e as expectativas).

Na teoria da auto-eficácia pressupõe-se que as expectativas criadas para o resultado de uma actividade exercem uma maior influência no comportamento do que o resultado em si (bom ou mau). Desta forma, se os alunos tiverem expectativas positivas e elevadas em relação à

aprendizagem, sentir-se-ão mais motivados para trabalhar e para esforçar-se, independentemente de habitualmente terem bons ou maus resultados de aprendizagem; se os alunos tiverem expectativas baixas e negativas relativamente à aprendizagem, sentir-se-ão menos motivados para trabalhar e para empenhar-se, independentemente dos resultados habituais.

Assim, de acordo com esta teoria, existe uma distinção muito importante a fazer entre resultados de aprendizagem e expectativas de aprendizagem, sendo que este último demonstra um maior peso no comportamento do aluno perante o objectivo, encontrando-se o nível de auto - eficácia relacionada com a quantidade de esforço e resiliência/ /persistência que o aluno demonstra nas tarefas.

Estudos realizados por Schunk (1982-1991, citados por Araújo, R. et. Al., 2010) comprovam as afirmações anteriores, quando observou que os níveis de auto-eficácia apresentados pelos alunos (independentemente dos seus níveis de aptidão) determinam com um nível de exactidão elevado o grau de sucesso (ou insucesso) desses alunos. Também Cavalcanti (2009) observa que o instrumentista, através da avaliação que faz das suas capacidades, pode desistir de seguir em frente e, nessas circunstâncias, todo o processo de aprendizagem pode ser interrompido. De uma forma mais abrangente, e de acordo com Bandura (1986), o julgamento pessoal de auto - eficácia cria o incentivo necessário para agir e direccionar a própria acção, pois o indivíduo antecipa mentalmente o que pode realizar para atingir os resultados esperados. Portanto, os músicos com fortes crenças de auto - eficácia devem ter a oportunidade de continuar a fortalecer essas crenças pessoais. No entanto, aqueles que são assediados por dúvidas quanto às próprias capacidades precisam de experiências nas quais as suas crenças sejam cultivadas e constantemente fortalecidas (Araújo, R. et. Al., 2010).

2.5 - Teoria da Atribuição

Uma influência importante sobre a motivação é a forma como justificamos os nossos sucessos e fracassos (Weiner, 1986), a forma como as pessoas percebem e os interpretam as causas destes (Arends, 1995).

Para Weiner (1986), a justificação que as pessoas dão para o sucesso e insucesso não é relevante em si mesma, mas o que está por detrás dessa justificação, de acordo com três dimensões causais, sendo elas a estabilidade, o “locus” e o controlo. Desta forma a justificação pode ser estável ou instável, interna ou externa, e, controlável ou incontrolável. Se atribuirmos o fracasso a algo que é instável, (por exemplo: má sorte), o que pode não ocorrer no futuro, as expectativas de desempenho sobre o futuro tendem a ser afectados. No entanto, se a falha é atribuída a um factor estável (por exemplo: falta de capacidade), então haverá uma expectativa de um fracasso contínuo.

Algumas atribuições que fazemos são entendidas como algo que é do nosso controlo (por exemplo: o esforço que fizemos), enquanto outros (por exemplo, a dificuldade da tarefa) não o são. Algumas atribuições são internas (por exemplo: capacidades intelectuais), outros não (por exemplo: a qualidade do ensino que recebemos). Ao explicar o sucesso e o fracasso estes três elementos interagem entre si. Mais recentemente, uma abordagem alternativa para atribuição foi identificada em atribuições de estratégia (Clifford, 1986), aqui o fracasso é explicado pela falta de estratégias específicas, em vez da falta de esforço ou de capacidades generalizadas.

Enquanto são feitas atribuições relacionadas com o desempenho individual em tarefas específicas, revisões da literatura têm identificado algumas características comuns (Bar-Tal, 1978). As raparigas tendem a atribuir o seu sucesso à sorte, em vez de o atribuir às suas capacidades; indivíduos com baixa auto-estima tendem a fazer atribuições internas (baixa capacidade) após o fracasso (Bar-Tal, 1978). Para situações de insucesso, as atribuições causais instáveis (quer internas quer externas) parecem permitir ao aluno encarar bem a possibilidade de tentar de novo.

É importante referir que as atribuições causais que os alunos fazem são afectadas pelo tipo de feedback que recebem, logo os professores desempenham um papel muito importante no tipo de atribuições que os alunos fazem do sucesso ou do insucesso (Foersterling, 1985; Perry & Penner, 1990; Graham, 1984, citado por Timperley & Hattie, 2007).

2.6 - Teoria do Fluxo – *Flow*

Esta teoria sobre a motivação foi criada na década de 1970, pelo psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi, e é resultado de uma série de anos de investigação. O ponto de partida para o conceito das experiências de fluxo foi o conceito de Maslow de “*Peak experiences*”. Para Maslow era possível ter este tipo de experiências quando alguém sentia em simultâneo um senso de actualização (eventualmente evolução) e de total imersão na realização de uma tarefa ou actividade. Para Mihaly Csikszentmihalyi, este “estado de experiência óptima” conhecida também por “*Optimal Experiences*”, é definido como os momentos das vidas das pessoas em que vivenciam um envolvimento e uma concentração totais, bem como forte sentimentos de prazer. Este tipo de experiências são designadas pelo psicólogo como “experiências de fluxo” porque os indivíduos que Csikszentmihalyi estudou, relatavam, com frequência, que aquilo que faziam durante a experiência era tão agradável “que pareciam estar a ser levados por uma corrente, como se estivessem num fluxo” (Arrends,1995, p.127). Csikszentmihalyi define também este estado como “o estado no qual as pessoas estão tão envolvidas numa actividade/tarefa que nada mais parece importar; a experiência em si é tão agradável que as pessoas passam a desejar repeti-la a qualquer custo (Csikszentmihalyi, 2008, p.4). Csikszentmihalyi afirma também que o “agente e acção tornam-se um só” (Arrends, 1995, p. 127) e a participação na actividade é sustentada devido à motivação intrínseca gerada e não extrínseca.

Para Csikszentmihalyi (2008), o estabelecimento de metas é o primeiro passo para que o aluno siga para uma etapa de concentração. Desde que sejam mantidos desafios possíveis às capacidades deste, a concentração pode gerar o estado de fluxo. Se os desafios estão além das possibilidades do aluno, acabam causando ansiedade, preocupação e, conseqüentemente, frustração. Do mesmo modo, se os desafios estão abaixo das capacidades do aluno, podem causar o relaxamento e por conseqüência o desinteresse, a apatia e o tédio. Estas metas são os elementos que focalizam a energia mental/psíquica do aluno, e estão relacionadas com a auto - estima na dependência das expectativas e do sucesso, explicando que “Uma pessoa pode desenvolver uma baixa auto-estima porque estabelece metas elevadas demais, ou porque alcança muito poucos sucessos.” (Csikszentmihalyi, 2008, p. 31). Se houver um equilíbrio entre os desafios e capacidades, o aluno tem a sua energia psíquica totalmente focada na actividade em questão, e, nesse caso,

não há espaço na consciência para pensamentos e sentimentos diversos externos à actividade. É um estado de perfeita harmonia entre energia física e psíquica, que altera a noção de tempo (“horas tornam-se minutos”).

O autor complementa que o “estado de fluxo” é gerado a partir de componentes afectivos da motivação que direccionam a execução de uma actividade (Csikszentmihalyi, 2008).

2.7 - Recursos Multimédia

Na actualidade os meios electrónicos de comunicação oferecem amplas possibilidades para ficarem restritos à transmissão e memorização de informações, permitindo a interacção com diferentes formas de representação simbólica - gráficos, textos, notas musicais, movimentos, ícones, imagens, podendo ser importantes fontes de informação, da mesma forma que textos, livros, revistas e jornais. Entrevistas, debates, documentários, filmes, novelas, obras musicais, noticiários, *software*, CD-ROM, USB e Internet são apenas alguns exemplos de formatos diferentes de comunicação e informação possíveis utilizando-se esses meios.

Este conceito de recursos educativos digitais é definido como entidades digitais produzidas especificamente para fins de suporte ao ensino e à aprendizagem. Neste conceito, podem ser considerados recursos educativos digitais um jogo educativo, um programa informático de modelação ou simulação, um vídeo, um programa tutorial ou de exercício prático, um ambiente de autor ou recursos mais simples na sua dimensão de desenvolvimento como um blogue, uma página web, ou uma apresentação electrónica multimédia, etc. desde que armazenados em suporte digital e que “levem em linha de conta, na sua concepção, considerações pedagógicas” (Tchounikine, 2011).

José Luís Ramos, cuja actividade profissional incide na aprendizagem, desenvolvimento e avaliação de *software* e recursos educativos em suporte digital, expõe para a DGIDC (Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular) numa conferência online (23/02/2011), que um recurso digital é: “Um artefacto armazenado e acessível em suporte lógico que contenha intrinsecamente uma finalidade educativa, tenha uma identidade e

autonomia relativamente a outros objectos e satisfaça padrões de qualidade pela comunidade educativa (Ramos, J.L. et al., 2005).

Nesta apresentação o autor faz uma reflexão sobre vários aspectos relacionados com os recursos digitais, entre os quais a importância que, hoje em dia, os recursos educativos em suporte digital poderão ter nos processos de inovação educativa.

As características inerentes ao recurso podem facilitar o desenvolvimento de mudanças substantivas na abordagem pedagógica, ao permitirem novos objectivos de aprendizagem e propostas de trabalho educativo por parte dos professores e dos alunos. Também Jeong (2010) reforça a importância das características únicas dos recursos educativos digitais quando assinala:

(...) os recursos de aprendizagem podem proporcionar oportunidades únicas para a construção de um novo e rico conhecimento. Eles representam uma colecção de cultura e conhecimentos científicos acumulados ao longo dos anos (Hill & Hannafin, 2001; Yeo & Tan, 2008). Eles podem fornecer uma riqueza de informações autênticas actualizadas, não necessariamente disponíveis em livros didácticos. Eles também fornecem informações contextuais ricas e perspectivas diversas sobre como interpretar informações. Como tal, os recursos podem ser usados para ajudar os alunos a ancorar a sua aprendizagem, examinar a sua compreensão a partir de perspectivas diversas, fazer conexões através de conceitos relacionados, e colmatar o fosso entre compreensão teórica e conhecimento prático.” (p. 85)

Com a inovação de tecnologias e consequente facilidade de acesso oferecido pelas tecnologias de informação e comunicação, a escola redefine-se no que diz respeito a ser repositório de informações e o professor passa a ter o papel de mediador e orientador da aprendizagem, devendo ser hábil no uso das tecnologias para a educação, devendo também estar continuamente a informar-se, a transformar-se, e a formar-se (Pretto, 1999). Também segundo (Mercado, 2002), uma mudança qualitativa no processo de ensino/aprendizagem acontece quando se consegue integrar dentro de uma visão inovadora todas as tecnologias: as telemáticas, as audiovisuais, as textuais, as orais, musicais, lúdicas e corporais.

Assumir uma nova postura como professor (de transmissor do conhecimento para mediador da construção de um conhecimento culturalmente construído e compartilhado), adoptar uma nova metodologia (envolvendo um novo instrumento cultural), criar formas diferentes de trabalhar os conteúdos (formas que privilegiem os aspectos cognitivos) são factores que determinam a (re) significação das práticas educativas instituídas (Pretto, 1999).

Cada docente pode encontrar a forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e procedimentos metodológicos, no entanto é importante que amplie, que aprenda a dominar as formas de comunicação interpessoal/grupal e as de comunicação audiovisual/telecomunicações. Embora as situações difiram a cada docente e aluno em questão, é importante que cada professor encontre o que o ajuda a sentir-se bem, comunicar bem, ensinar bem, ajudando os alunos aprender melhor. É importante diversificar as formas de dar aula, de realizar actividades e de avaliar (Mercado, 2002). Moran (1995) também explica que a tecnologia deve servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma actuação activa, crítica e criativa por parte de alunos e professores. Esta opinião de que a tecnologia é vista como uma ferramenta que poderá ser muito útil na aprendizagem dos alunos, numa perspectiva de elevada participação nos seus próprios processos de aprendizagem é também defendida por Taylor (1980). Salienta-se que este campo do conhecimento e da prática tem como principal missão:

(...) Estudar e desenvolver práticas para facilitar a aprendizagem e melhorar o desempenho através da criação, uso e gestão de processos e recursos tecnológicos apropriados. (...) a prática reflexiva considera os problemas existentes no seus próprios ambientes (por exemplo, os problemas ou dificuldades dos alunos na aprendizagem) e procura resolver esses problemas através da mudança das práticas baseada quer nos resultados da investigação quer na experiência profissional. (Januszewski & Molenda, 2008, p. 2)

De acordo com Gatti (1993) a incorporação das inovações tecnológicas só faz sentido se contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. A simples presença de novas tecnologias na escola não é, por si só, garantia de maior qualidade na educação, pois a aparente modernidade pode mascarar um ensino tradicional baseado na recepção e na memorização

de informações. Também Almeida (2001) explica que a diferença didáctica não está no uso ou não uso das novas tecnologias, mas na compreensão das suas possibilidades. Mais ainda, na compreensão da lógica que trespassa a movimentação entre os saberes no actual estado da sociedade tecnológica. Ramos (2009), conclui que a integração das tecnologias na escola, enquanto processo que consideramos “em construção”, deve merecer a melhor atenção, de modo a que os investimentos eventualmente realizados ou a realizar possam ter retorno na qualidade das aprendizagens dos alunos.

3 - Metodologia de investigação

A metodologia de investigação adoptada para este projecto de investigação é maioritariamente qualitativa, embora também se recorra a técnicas de recolha de dados quantitativos. A investigação qualitativa recolhe factos e estuda a relação entre eles, sendo feitas medições com a ajuda de técnicas científicas que conduzem a conclusões quantificáveis (Bell, 2004).

Efectuou-se o estudo de caso através do método experimental. Este estilo permite medir fenómenos, avaliando desta forma os efeitos da influência do acompanhamento/suporte digital na motivação dos alunos. Para esta leitura foi necessário estabelecer dois grupos com características semelhantes, mas diferentes no aspecto a ser observado. Desta forma foram seleccionados 23 alunos de saxofone, com idades compreendidas entre os 10 e 12 anos, todos eles a frequentar o 1.º, 2.º ou o 3.º grau de saxofone no regime articulado. A característica que difere os grupos é a utilização do acompanhamento digital na sala de aula, sendo estabelecido que o grupo de controlo constitui-se por 12 alunos que não tenham usufruído do acompanhamento digital nas suas aulas e o grupo experimental por 11 alunos que tenham usufruído do referido recurso. O estilo experimental, através da comparação entre estes dois grupos distintos, permitirá tirar conclusões acerca das causas e efeitos do acompanhamento do suporte digital na motivação dos alunos.

A escolha dos elementos de cada grupo efectuou-se de acordo com as circunstâncias físicas, ou seja, o acompanhamento em suporte digital foi usado nos alunos cujas aulas foram ministradas nas instalações das escolas de música, que dispunham de recursos adequados. Os restantes alunos, cujas aulas eram ministradas nas instalações da escola do ensino regular, foram colocados no grupo de controlo. Tentou-se ser o mais rigoroso possível na divisão quantitativa dos grupos, assim como se tentou integrar o maior número de alunos possível para credibilizar a investigação.

O estudo contempla um espaço temporal referente à totalidade do ano lectivo 2012/13. Durante este vasto período os alunos foram submetidos à experiência, sendo realizado um inquérito por questionário simultaneamente à conclusão do ano lectivo 2012/2013. Os

inquéritos foram aplicados individualmente na aula de saxofone, sendo esclarecida qualquer dúvida que pudesse surgir por parte dos alunos.

O inquérito por questionário (Anexo 1) está dividido em três secções distintas: a primeira parte serve de despiste ao foco da investigação, no entanto apura se os alunos estão ou não motivados para a prática do instrumento; a segunda parte é dedicada às teorias da motivação referidas na fundamentação teórica, apurando assim as justificações para a motivação ou falta desta por parte de cada aluno, e, por último, a secção destinada à utilização do acompanhamento em suporte digital, que visa apurar se a utilização deste recurso/estratégia é válida ou não para a motivação dos alunos na prática do saxofone, podendo também apurar-se quais as vantagens e desvantagens do uso deste.

Numa primeira fase da investigação foi feita uma análise dos questionários, sendo tratada a informação recolhida e colocada em tabelas (Anexos 2, 3 e 4). Estas tabelas serviram de auxílio para a elaboração dos gráficos apresentados na Análise e Apresentação de Resultados, respeitantes a uma segunda fase de investigação. A última fase deste projecto passa por tratar a informação resultante e concluir o que os resultados sugerem, principalmente no que respeita à influência do uso do acompanhamento em suporte digital na motivação dos alunos.

A identidade dos alunos sujeitos à investigação foi salvaguardada, na medida em que, após a Análise e Apresentação dos Resultados foram retirados os respectivos nomes (Anexo digital por ser muito volumoso) e foi usada numeração a substituir os respectivos nomes (Anexos 2, 3 e 4).

As entrevistas semiestruturadas realizadas aos professores que utilizam o recurso em contexto de sala de aula, teve como objectivo perceber qual a percepção destes acerca da motivação dos alunos face à utilização do recurso. É esclarecido também o motivo pelo qual decidiram começar a utilizar o acompanhamento em suporte digital, o motivo de decidirem continuar a utilizá-lo, assim como as vantagens e desvantagens da sua utilização em contexto de sala de aula. As entrevistas foram aplicadas pessoalmente, tendo sido necessário o investigador agendar local e data para a sua realização, e foram registadas em ficheiro áudio, cujas transcrições encontram-se em anexo (Anexos 5, 6, 7 e 8).

4 - Apresentação e Análise dos Resultados

Para a apresentação e análise de resultados foi necessário uma esquematização e resumo dos questionários, traduzidos em tabelas (Anexos 2, 3 e 4). Para cada questão é sempre feita uma comparação directa entre os diferentes grupos, obtendo-se desta forma os resultados.

4.1 - Apresentação dos Resultados

4.1.1 - Resultados dos Questionários - Parte I

1 - Porque escolheste o saxofone para a tua aprendizagem musical?

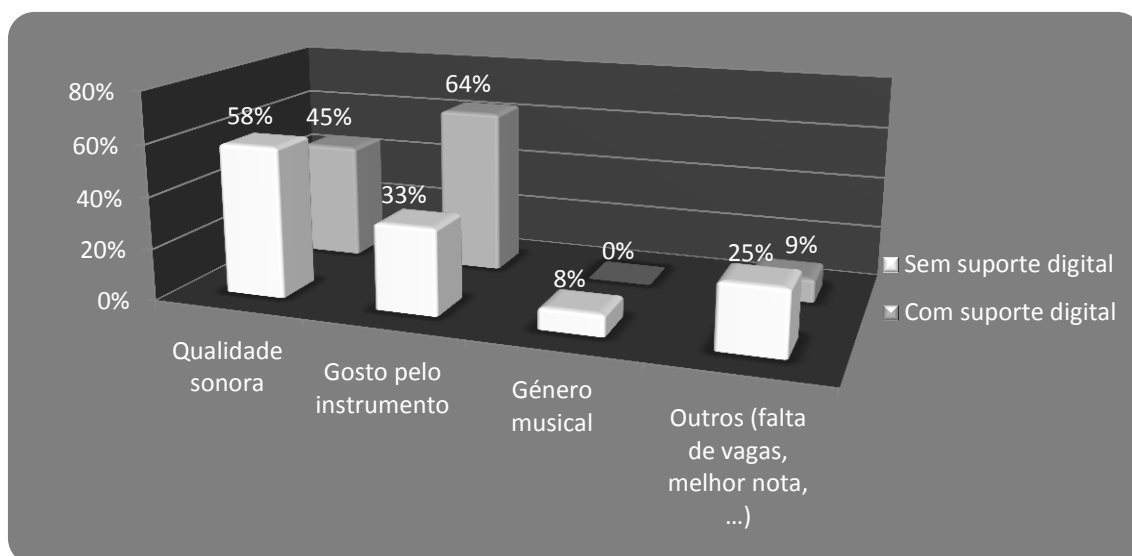


Gráfico 1 – Parte I – Resposta 1

A categoria “qualidade sonora”, definida pelos alunos como “som” e a categoria “gosto pelo instrumento”, justificada com expressões como “gostar do instrumento” são as principais razões para a escolha do instrumento para a sua aprendizagem musical. 8% do grupo de controlo, escolheu o saxofone também por este se associar a um género musical, e, 25% do mesmo grupo assim como 9% do grupo experimental escolheram o saxofone por terem sido bem classificados na sua prova de aptidão instrumental ou por não existir vaga no instrumento previamente escolhido.

2 – Gostas de tocar saxofone?

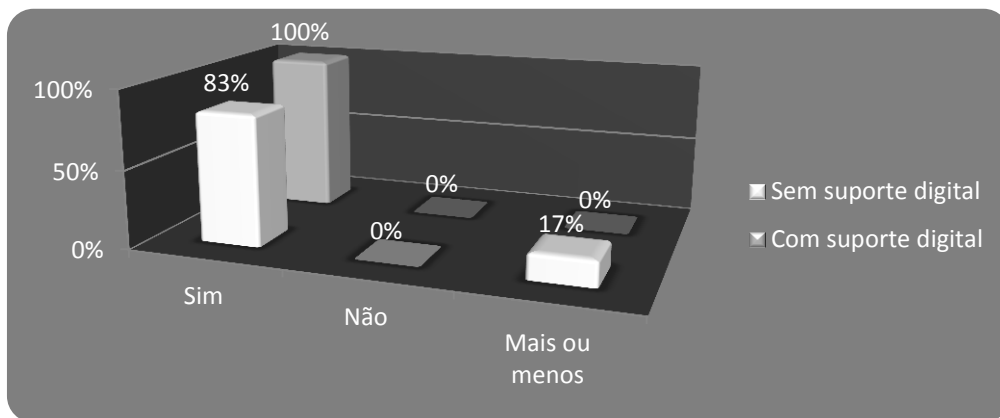


Gráfico 2 – Parte I – Resposta 2

O gosto pela prática do saxofone é maior no grupo experimental, auferindo um resultado positivo de 100%, não se distanciando muito do grupo de controlo, com 83%. Encontramos uma minoria de 17% no grupo de controlo, que afirma gostar “mais ou menos” de tocar saxofone.

3 - O que mais gostas e tocar?

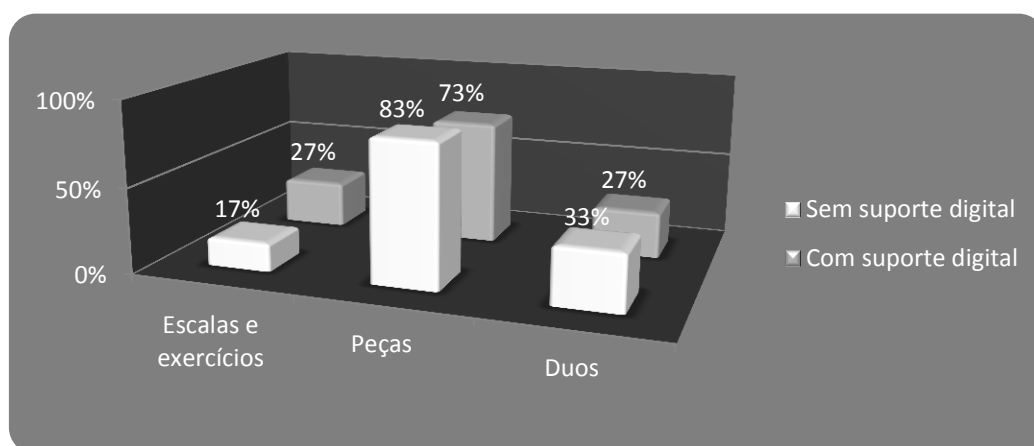


Gráfico 3 – Parte I – Resposta 3

Em ambos os grupos os gostos são semelhantes, sendo a categoria “Peças” (na qual se inserem expressões como “músicas”, “músicas de classe de conjunto”, “peças da banda”) a mais motivadora para os alunos, com 83% de favoritismo no grupo de controlo e 73% no

grupo experimental. Seguidamente encontra-se a categoria dos “Duos” com 33% de favoritismo no grupo de controlo e 27% no grupo experimental. As “Escalas e Exercícios” apresentam uma preferência de 17% por parte do grupo de controlo e 27% do grupo experimental.

4 – Gostas de estudar saxofone em casa?

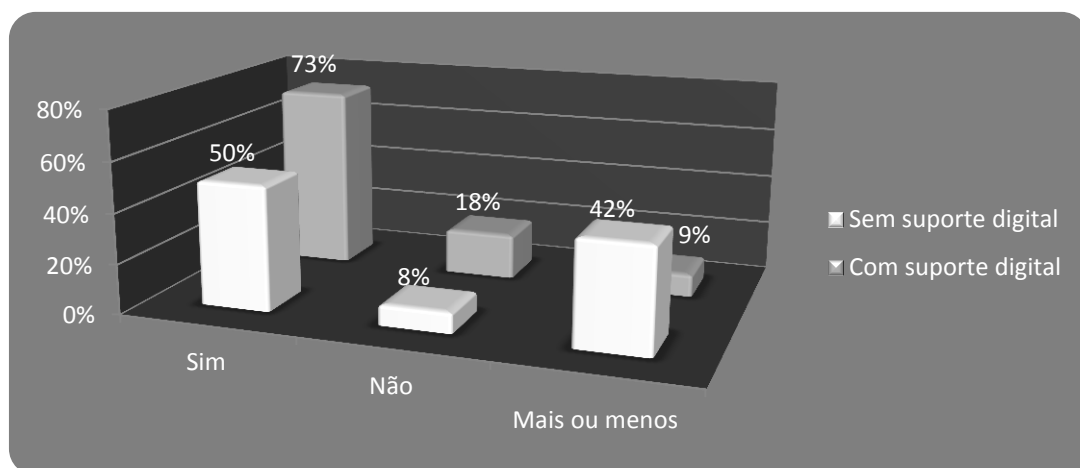


Gráfico 4 – Parte I – Resposta 4

Na interpretação das respostas a esta pergunta, expressões como “sim e não” e “não muito” foram inseridas na categoria “Mais ou menos de acordo com a justificação apresentada.

Os dois grupos de estudantes distinguem-se, sendo que o grupo experimental demonstra gostar de estudar em casa, com uma percentagem superior à do grupo de controlo, 73% / 50%, respectivamente. 42% do grupo de controlo respondeu “mais ou menos” comparativamente aos 9% do grupo experimental. 18% do grupo experimental admite não gostar de estudar em casa e apenas 8% do grupo de controlo admite o mesmo.

5 – O que mais gostas de estudar em casa?

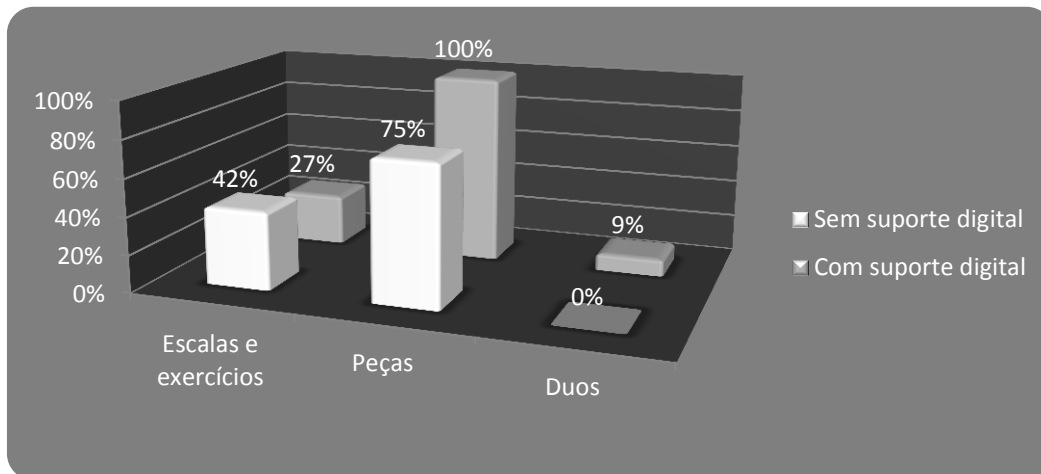


Gráfico 5 – Parte I – Resposta 5

Ambos os grupos, no seu estudo individual, preferem as peças musicais às restantes categorias, verificando-se uma preferência total (100%) por parte do grupo experimental, e uma preferência considerável por parte do grupo de controlo (75%). Verifica-se assim que “Escalas e Exercícios” são a segunda prioridade no estudo dos alunos em casa, apresentando 42% de preferência no grupo de controlo e 27% no grupo experimental.

6 – Sentes-te satisfeito com o resultado das tuas performances?

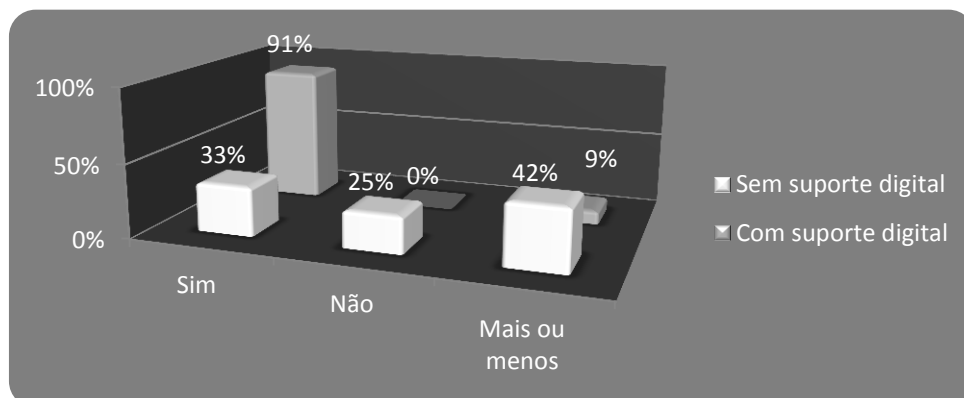


Gráfico 6 – Parte I – Resposta 6

Verifica-se uma grande diferença no que respeita às respostas dos dois grupos em análise: o grupo experimental sente-se muito mais satisfeito com as suas performances (91%) que o grupo de controlo (33%). Apenas 9% dos alunos do grupo experimental responde que se sente “mais ou menos” satisfeito, e 0% de insatisfação. Já o grupo de controlo apresenta um grau de insatisfação com o resultado das suas performances de 25%, sendo que a maioria (42%) está “mais ou menos” satisfeito.

4.1.2 - Resultados dos Questionários - Parte II

1 - Já alguma vez sentiste um grande prazer a tocar, um sentimento muito bom, que estavas tão concentrado/a e a gostar tanto do que estavas a fazer que nem te apercebeste do que se estava a passar à tua volta? Se tiveste uma experiência deste género, descreve-a e refere o tipo de acompanhamento (caso tenha existido).

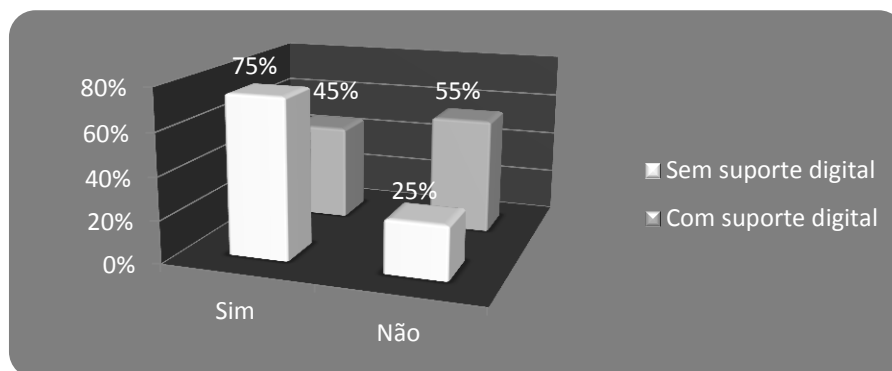


Gráfico 7 – Parte II – Resposta 1

Verifica-se que a quantidade de experiências positivas, aproximadas à experiência de fluxo, é maior no grupo de controlo que no grupo experimental, havendo uma diferença de 75% para 45%, respectivamente. 55% do grupo experimental e 25% do grupo de controlo afirmam não terem vivenciado uma experiência tão marcante.

2 - Quando te enganas no estudo em casa, consegues superar o erro sozinho/a? Se sim, dá exemplos de resolução de problemas que tenhas usado.

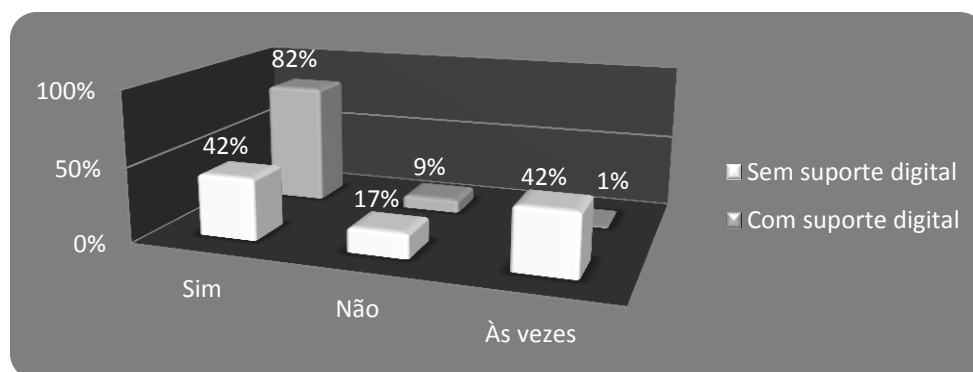


Gráfico 8 – Parte II – Resposta 2

Existe alguma diferença entre os dois grupos, sendo que 82% do grupo experimental afirma conseguir solucionar o problema e apenas 42% do grupo de controlo demonstram esta confiança. Ainda neste grupo, podemos verificar que 42% admite conseguir superar o problema “às vezes” e apenas 9% afirma não conseguir soluçona-lo. No grupo experimental 9% afirma não conseguir solucionar o problema e 1% refere que “às vezes” consegue.

Os inquiridos que conseguem solucionar o erro utilizam diferentes estratégias, sendo a repetição a mais usada. Existe também referência ao estudo por partes e posterior ligação ao restante exercício, ao solfejo, à concentração, à audição do CD e ao estudo lento com posterior aceleração.

3 - Gostas de ter uma boa performance para sentires que o teu trabalho foi produtivo ou para seres melhor que os outros?

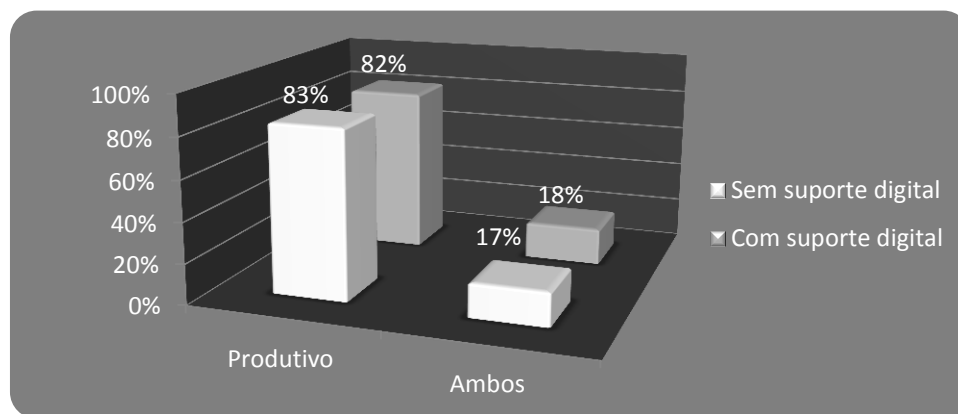


Gráfico 9 – Parte II – Resposta 3

Verifica-se que a maioria quer ser melhor para ser produtivo – 83% no grupo de controlo e 82% no grupo experimental. Foi criada uma categoria com “ambos” em vez de outra categoria “para ser melhor que...”, uma vez que não houve respostas unicamente com esta última referência.

4 - Já alguma vez tiveste uma performance que correu menos bem? Se sim, qual a razão de não ter corrido melhor?

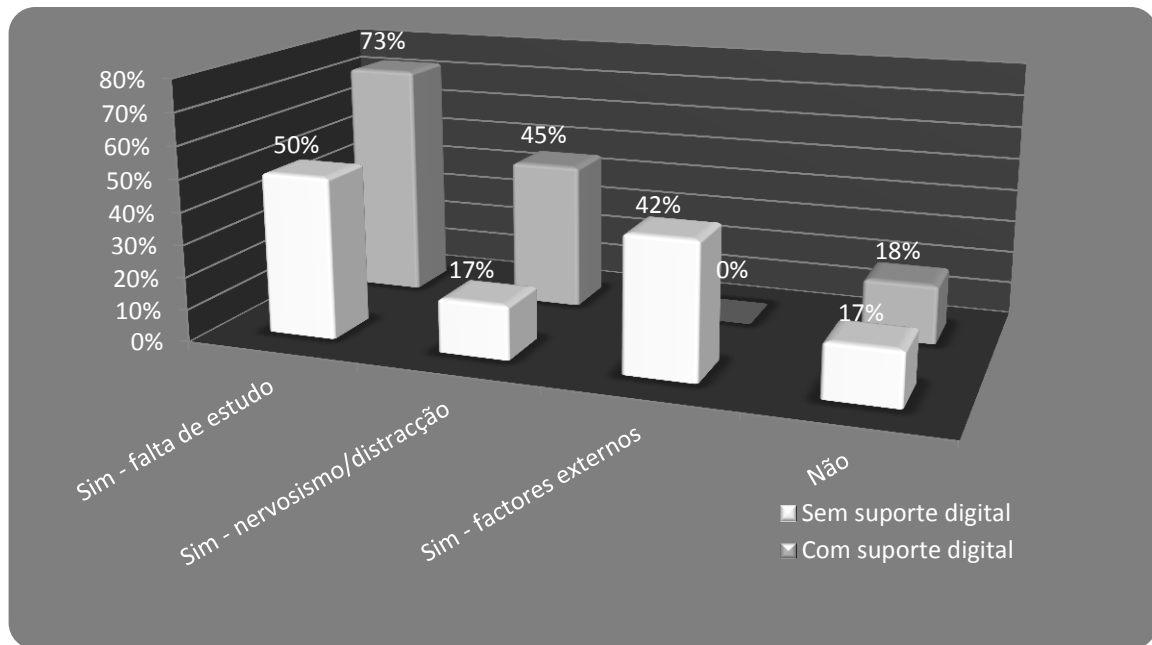


Gráfico 10 – Parte II – Resposta 4

17% do grupo de controlo e 18% do grupo experimental afirmam não terem experienciado uma má performance. As justificações para a má performance diferem de acordo com o grupo. A falta de estudo é a justificação principal (50% no grupo de controlo e 73% no grupo experimental). O grupo experimental justifica-se com nervosismo/distracção (45%), e apenas 17% do grupo de controlo usa esta justificação. Já os factores externos como “a peça ser puxada”, “havia muito público” e “a pianista não ter olhado para a armação de clave” são uma grande parte das justificações usadas no grupo de controlo (42%) , não sendo mencionado qualquer factor externo por parte dos alunos do grupo experimental – 0%.

5 - No futuro, gostarias de ter um melhor desempenho no saxofone? Justifica a tua resposta.

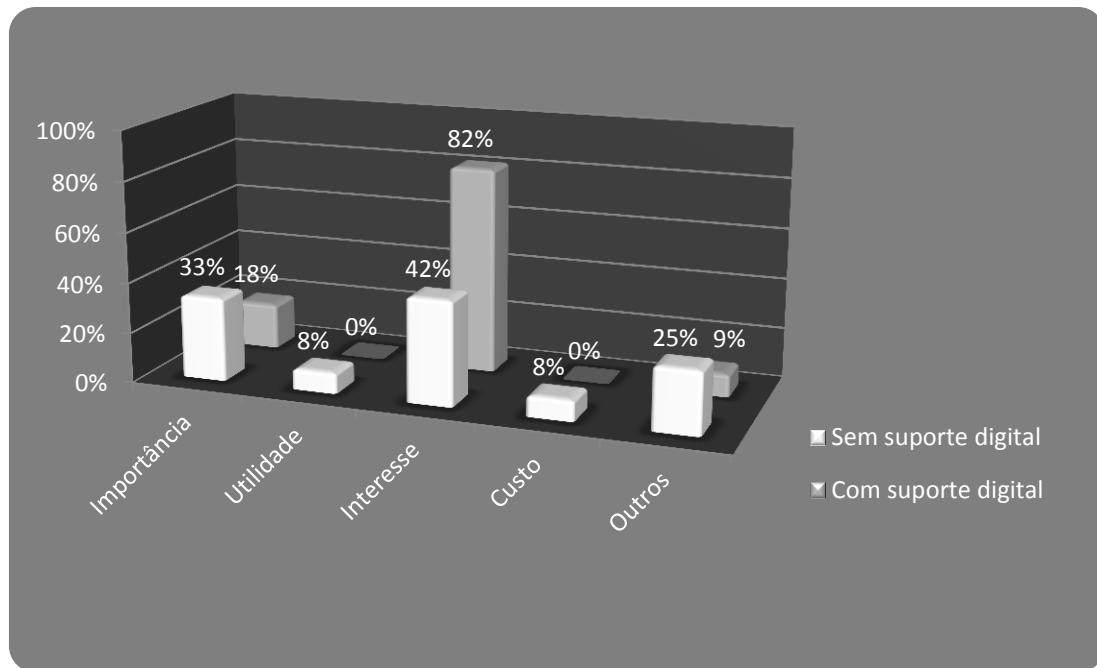


Gráfico 11 – Parte II – Resposta 5

100% dos alunos afirma que gostaria de melhorar o seu desempenho como instrumentista. As justificações dividem-se de acordo com as seguintes categorias: importância (“reconhecimento”, “fama”, “tirar melhor nota”), utilidade (“poder tocar nas marchas”), interesse (“porque gosto”, “para fazer mais e melhor”, “porque foi o instrumento que escolhi”), custo (“para ganhar dinheiro”, “para ser rico”) e outros (“agradar os pais e professores”).

Os dois grupos justificam a vontade de querer ser melhor com maior incidência na categoria do interesse (82% -grupo experimental; 42% - grupo de controlo). A “importância” apresenta 33% no grupo de controlo e 18% no grupo experimental. Agradar os pais e professores, representado como “outros” é usado por 25% do grupo de controlo e 9% do grupo experimental. A “utilidade” e “custo” são justificações apenas para o grupo de controlo, auferindo um resultado de 8% em cada categoria.

6 - Algum dia sonhaste ser um/uma saxofonista famoso/a? Se sim, quais os motivos que te levaram/levam a ter esse sonho?

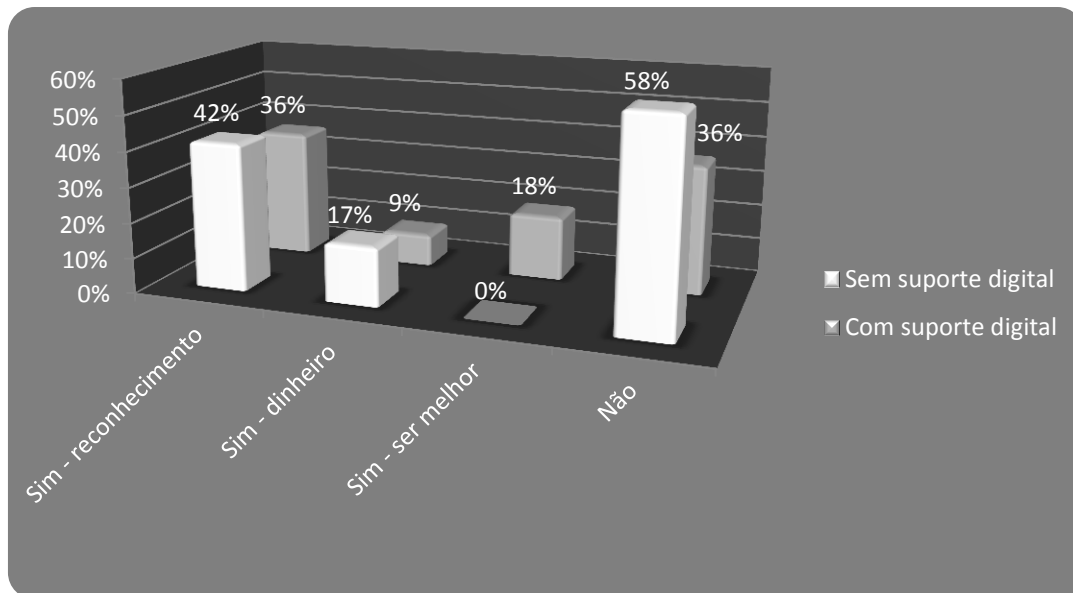


Gráfico 12 – Parte II – Resposta 6

58% do grupo de controlo e 36% do grupo experimental afirma nunca ter sonhado ser famoso. As justificações do grupo de controlo variam entre “reconhecimento” e “dinheiro” com 42% e 17%, respectivamente. Já no grupo experimental o “reconhecimento” ocupa 36% das respostas, 18% ambiciona “ser melhor” e 9% para “ter dinheiro”.

4.1.3 - Resultados dos Questionários - Parte III

1 - A utilização do acompanhamento digital na sala de aula tem sido, desde que iniciaste os estudos nesta escola, um hábito frequente nas tuas aulas?

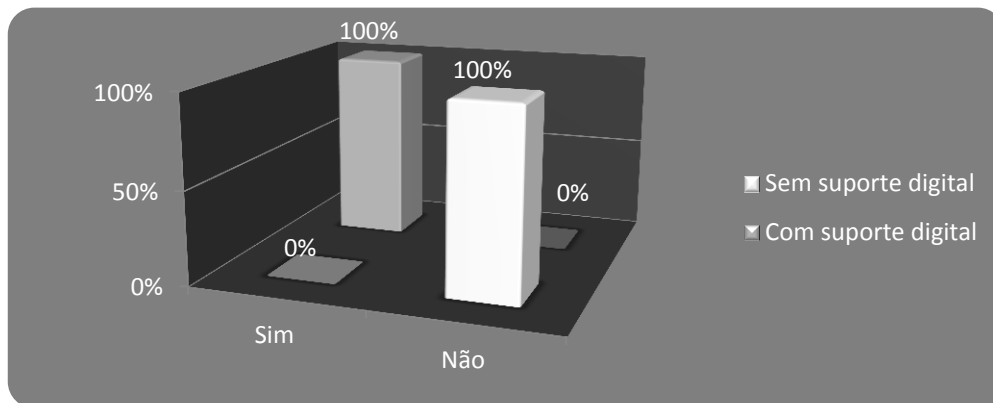


Gráfico 13 – Parte III – Resposta 1

O gráfico comprova a divisão dos dois grupos da investigação – o grupo de controlo e o grupo experimental, sendo que 100% de cada grupo confirma que é usado, ou não, o suporte digital na sala de aula, como acompanhamento.

1. a) - Caso a utilização do acompanhamento digital não seja frequente nas tuas aulas, gostarias que fosse? Justifica a tua resposta.

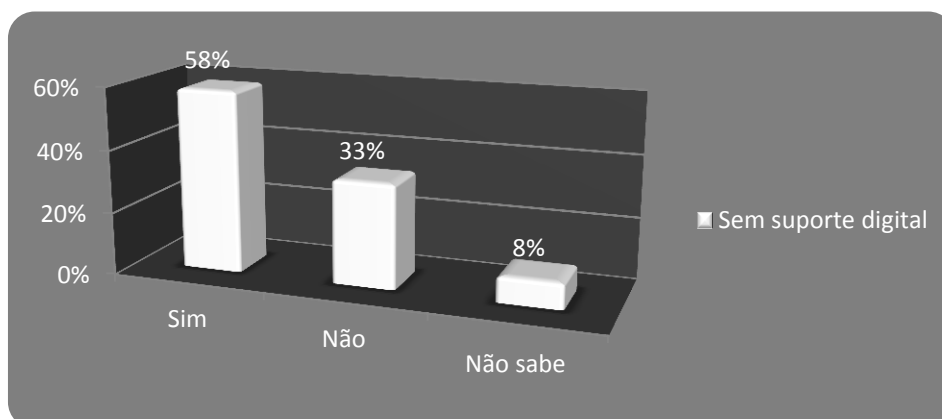


Gráfico 14 – Parte III – Resposta 1 a)

Esta pergunta foi destinada aos alunos que não usufruem de acompanhamento digital na sala de aula. 58% do grupo de controlo demonstra interesse positivo na utilização do suporte digital na sala de aula, 33% afirma não preferir o acompanhamento com suporte digital e 8% dos alunos refere que “não sabe”.

2 - Refere, se existir, outro tipo de acompanhamento usado nas aulas com o qual tenhas experimentado tocar, e explica a razão de gostares ou não desse tipo de acompanhamento.

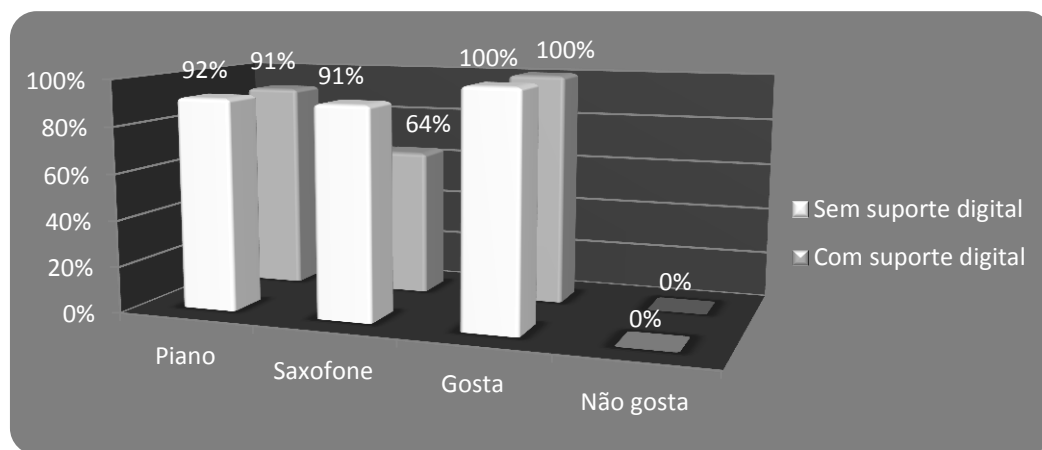


Gráfico 15 – Parte III – Resposta 2

100% dos alunos de ambos os grupos afirma que gosta de tocar acompanhado. Os acompanhamentos referidos nas respostas dos alunos são o piano e o saxofone (em duo), à excepção de um aluno do 1.º grau que ainda não tinha experienciado tocar com acompanhamento do piano na altura em que o questionário foi entregue. As opiniões do grupo de controlo relativamente à preferência dos instrumentos são semelhantes - 92% para o piano e 91% para o saxofone. No grupo experimental, verificamos que 91% dos alunos prefere o acompanhamento do piano e 64% escolhe o saxofone.

3 - Sentes que as aulas seriam diferentes se tivessem / não tivessem acompanhamento digital? Justifica a tua resposta.

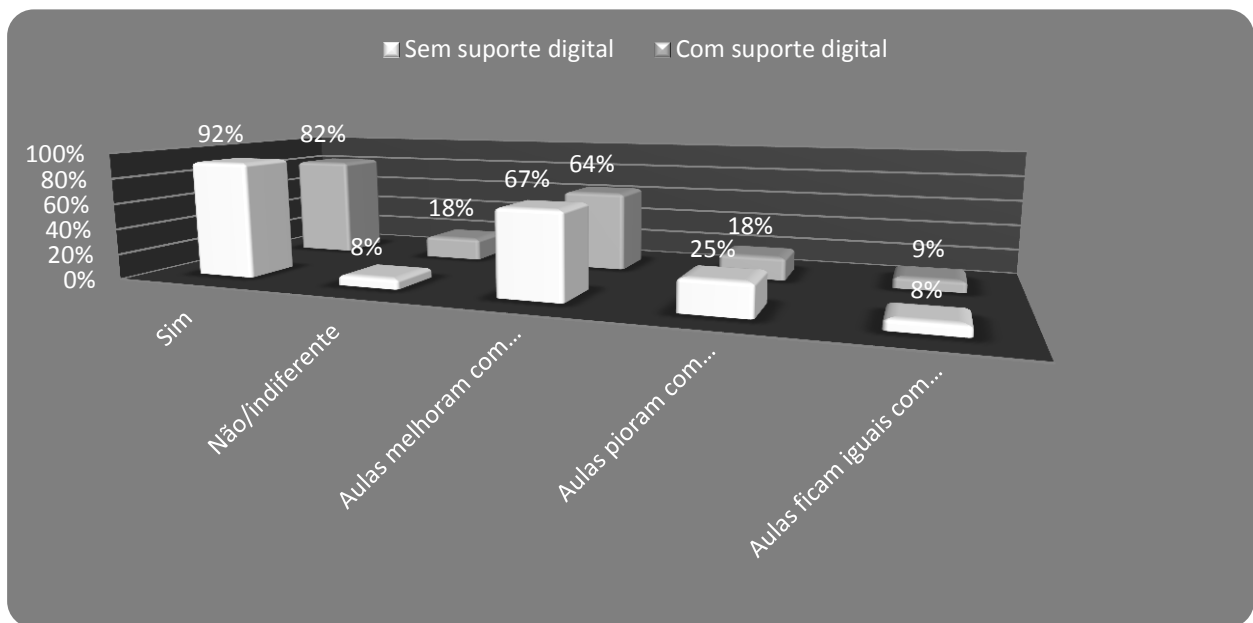


Gráfico 16 – Parte III – Resposta 3

Ambos os grupos afirmam que as aulas seriam diferentes: 92% do grupo de controlo e 82% do grupo experimental. De acordo com a justificação das respostas, constata-se que 67% do grupo de controlo e 64% do grupo experimental afirmam que as aulas melhoram com acompanhamento digital. 9% do grupo de controlo e 8% do grupo experimental refere que é indiferente.

4 - Tens algum tipo de acompanhamento digital que uses no estudo em casa? Se sim, qual?

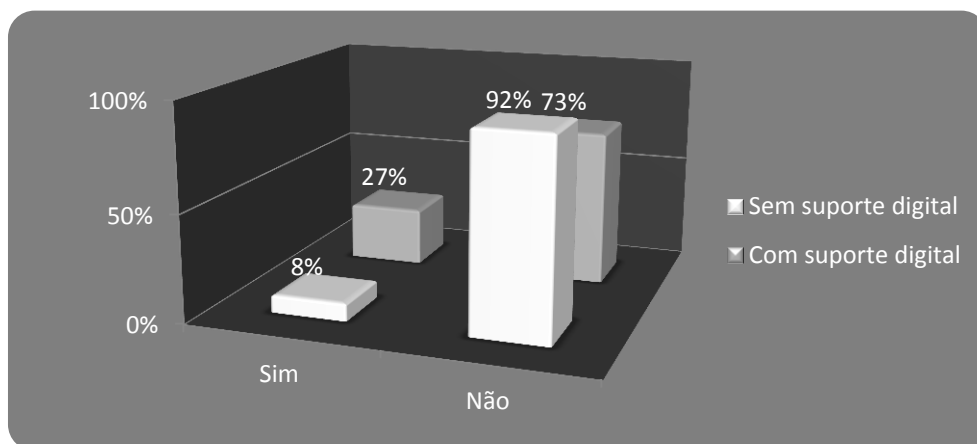


Gráfico 17 – Parte III – Resposta 4

8% dos alunos do grupo de controlo afirmam ter acompanhamento em casa, mas recente, e 92% afirma não ter acompanhamento digital. No grupo experimental 73% do grupo afirma não ter suporte digital e 27% afirma o contrário. Os alunos que mencionaram o metrónomo como acompanhamento digital foram inseridos na categoria “não” por não se tratar de um acompanhamento digital com suporte harmónico.

5 - Se alguma vez, ou frequentemente, tocaste ou tocas com acompanhamento digital, responde às seguintes questões: (a partir desta resposta um dos alunos deixou de ser contabilizado no grupo de controlo pois nunca experimentou o acompanhamento digital)

a) - Tens facilidade em tocar com acompanhamento digital? Justifica.

b) - Tens dificuldade em tocar com acompanhamento digital? Justifica.

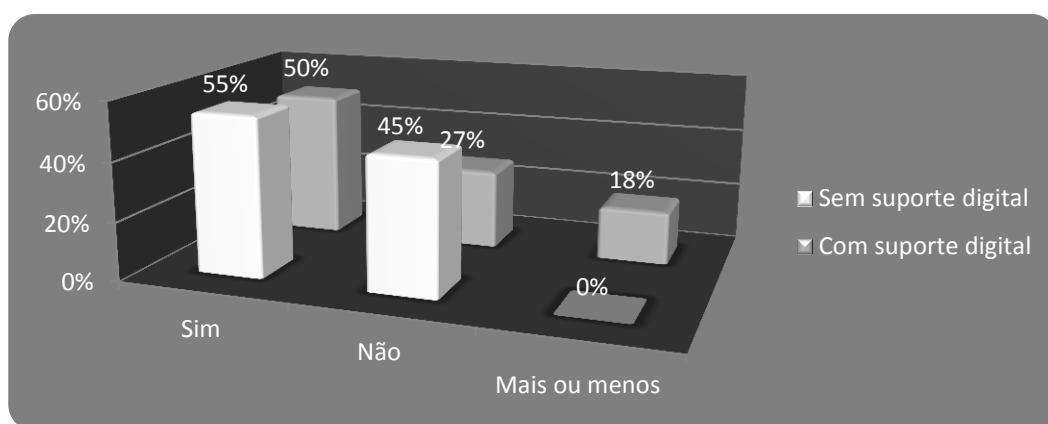


Gráfico 18 – Parte III – Resposta 5 a) e 5 b)

Na pergunta 5, as alíneas a) e b) são de despiste, sendo contabilizadas como apenas uma, e servem para verificar se os alunos demonstram alguma incoerência de uma resposta para a outra, o que, felizmente não se verifica.

55% de ambos os grupos afirma ter facilidade em tocar com acompanhamento de suporte digital. 45% do grupo de controlo afirma ter dificuldade, assim como 27% do grupo experimental. Ainda neste último grupo, 18% afirma ter “mais ou menos” dificuldade ou facilidade em tocar com este recurso.

5 c) - Sentes-te mais entusiasmado/a ao tocar com acompanhamento digital ou sozinho/a?

Justifica.

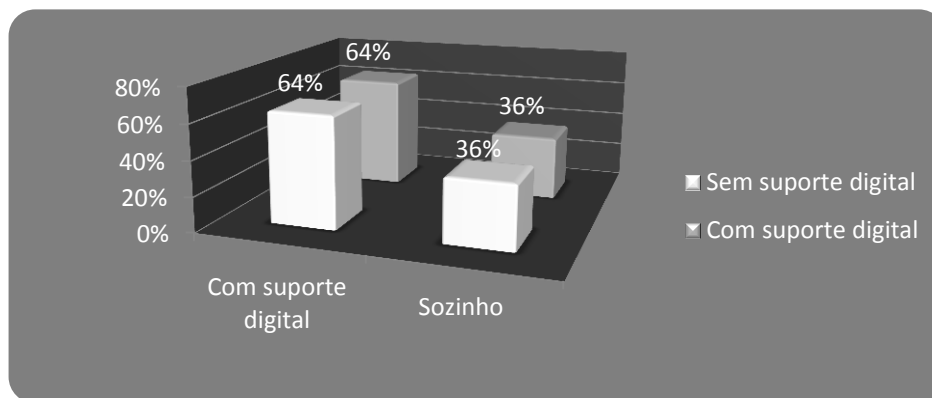


Gráfico 19 – Parte III – Resposta 5 c)

Ambos os grupos demonstram o mesmo entusiasmo face a esta pergunta – 64% dos alunos afirma sentir-se mais entusiasmado com acompanhamento de suporte digital e 36% afirma sentir-se mais entusiasmado a tocar sozinho.

5 d) - Ouvir a gravação da peça musical que vais tocar e do seu acompanhamento, ajuda ou dificulta o teu estudo em casa? Justifica.

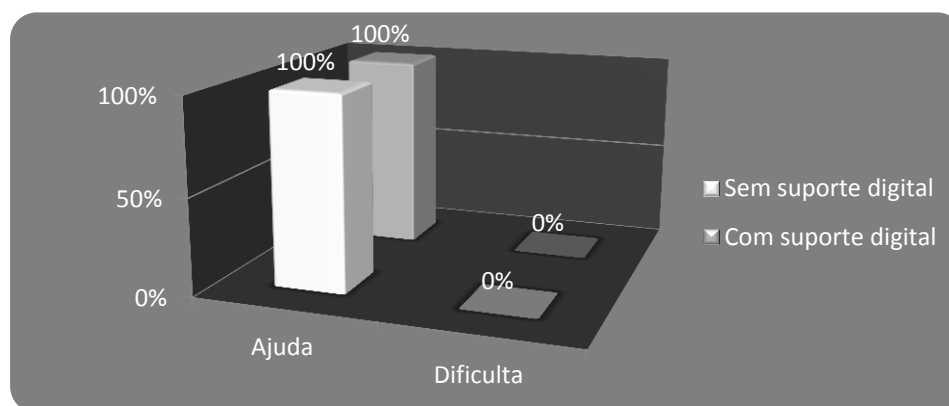


Gráfico 20 – Parte III – Resposta 5 d)

A amostra total da investigação, ou seja, 100% de ambos os grupos, refere que ouvir a gravação do objecto de estudo ajuda no estudo em casa.

5 e) - Para ti, quais as vantagens do uso do acompanhamento digital?

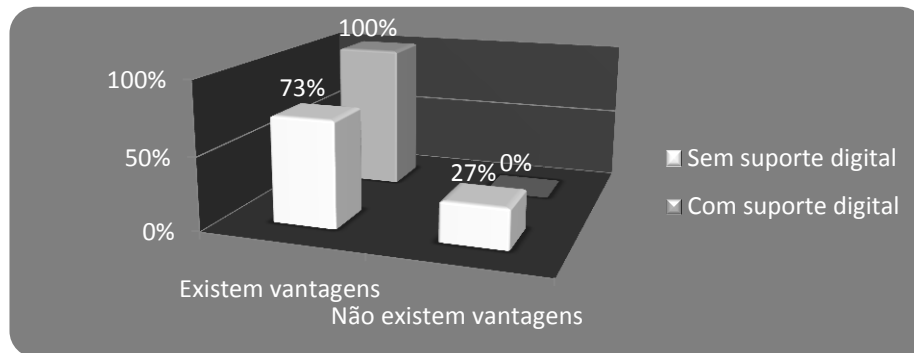


Gráfico 21 – Parte III – Resposta 5 e)

É de salientar que o gráfico não se refere às vantagens do uso do acompanhamento digital, mas à quantidade de alunos que refere haver ou não vantagens no uso deste. A resposta foi aberta, sendo impossível quantificar, logo a apresentação dos dados descritivos aparecerá na análise posterior. O gráfico é apenas quantitativo, mas relevante, pois existem alunos que não evidenciaram características positivas no uso do acompanhamento digital, tal como posteriormente se registam alunos que não referem características negativas relativas a este mesmo recurso.

No grupo experimental, 100% afirma existir vantagens no uso do acompanhamento digital, assim como 73% do grupo de controlo. 27% deste último grupo (que não usufrui do acompanhamento digital) refere não existir vantagens no uso deste recurso .

5 f)- Para ti, quais as desvantagens do uso do acompanhamento digital?

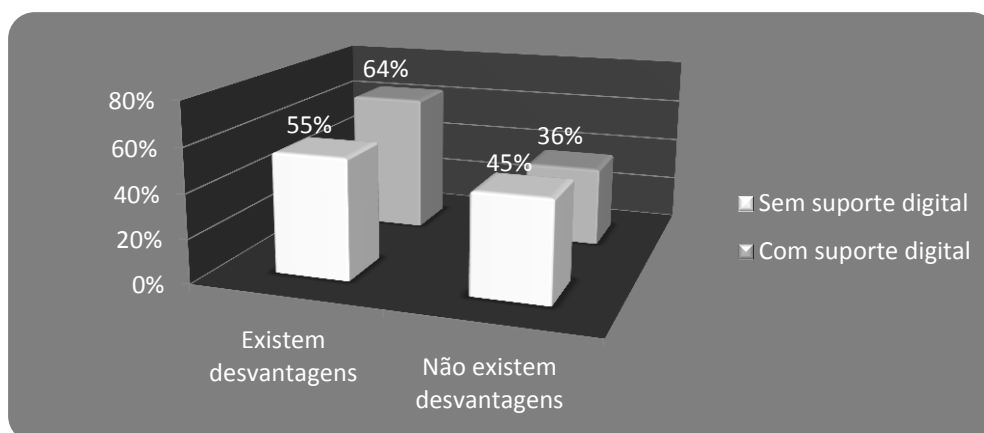


Gráfico 22 – Parte III – Resposta 5 f)

Da mesma forma que referi no gráfico anterior, o gráfico não se refere às desvantagens do uso do acompanhamento digital, mas à quantidade de alunos que refere haver ou não desvantagens no uso deste. A resposta foi aberta, sendo impossível quantificar, logo a apresentação dos dados descritivos aparecerá na análise posterior. O gráfico é apenas quantitativo, mas relevante, pois existem alunos que não evidenciaram desvantagens no uso do acompanhamento digital.

55% do grupo de controlo e 64% do grupo experimental admite existir desvantagens assim como 45% do grupo de controlo e 36% do grupo experimental admite não existir desvantagens no uso do acompanhamento digital.

6 - Quando sabes previamente que terás acompanhamento digital nas aulas estudas mais, menos ou igual ao habitual? Justifica a tua resposta.

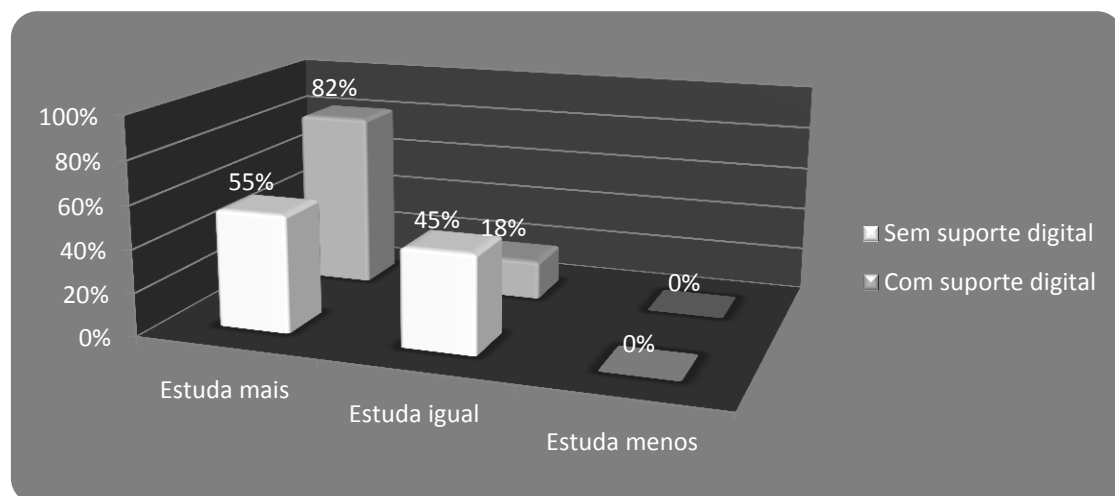


Gráfico 23 – Parte III – Resposta 6

82% do grupo experimental afirma que estuda mais quando sabe que terá acompanhamento digital, havendo 18% a referir que estuda igual e 0% a referir que estuda menos. No grupo de controlo também se verifica que 0% admite estudar menos quando sabem previamente que terão acompanhamento digital, 45% afirma estudar igual e 55% refere estudar mais.

4.2 - Análise dos Resultados

A primeira parte dos questionários serviu para avaliar o grau de motivação dos alunos inquiridos face à prática do instrumento nas aulas e em casa. Se um aluno gosta de tocar saxofone e tem o hábito de estudar é porque está motivado, sendo esta um tipo de motivação intrínseca ou extrínseca.

A maior percentagem de alunos escolheu o saxofone devido a características do instrumento, tal como o aspecto, a sonoridade, a versatilidade do instrumento em géneros musicais, e, apenas uma pequena parte escolheu o instrumento por motivos alheios, como a falta de vagas para outros instrumentos ou o facto de terem sido bem classificados na prova de admissão ao estudo do instrumento. Isto mostra-nos que, tanto no grupo de controlo como no grupo experimental encontramos alunos com motivação intrínseca para a aprendizagem do saxofone, o que é um óptimo ponto de partida para a aquisição de competências.

Na prática do instrumento, já se verifica alguma diferença nos dois grupos em questão. Se um aluno gosta de tocar um instrumento é porque se sente motivado a fazê-lo, e, nesta questão, verifica-se que os alunos do grupo experimental manifestam-se mais motivados que os do grupo de controlo, havendo uma vontade total (100%) para a prática do saxofone. Felizmente não existem alunos completamente desmotivados, no entanto, o grupo de controlo demonstra um maior descontentamento na prática desta arte.

Relativamente ao que mais gostam de tocar, não se verificam diferenças percentuais significativas entre os dois grupos, podendo verificar-se resultados semelhantes. Verifica-se também que as “peças” estão no topo das preferências de ambos os grupos.

No que respeita ao estudo em casa, constatam-se novamente diferenças entre os grupos, podendo verificar-se que o grupo experimental demonstra um maior gosto/motivação para o estudo individual, havendo uma diferença de 73% para 50%, ou seja, quase três quartos dos alunos do grupo experimental gosta de estudar em casa, e apenas metade dos alunos do grupo de controlo afirma gostar de o fazer.

No que concerne ao que gostam de estudar em casa, verifica-se que a preferência de ambos os grupos continua a incidir nas “peças”. Há que realçar que a preferência desta categoria no grupo experimental é de 100%, salientando-se o facto de a maior parte das obras musicais que os alunos interpretam têm acompanhamento, com suporte digital, o que não se verifica no grupo de controlo. Por outro lado, os alunos do grupo de controlo gostam mais de estudar “escalas e exercícios” que os do grupo experimental. Este facto pode verificar-se por ser indiferente, em termos motivacionais, o estudo de qualquer especificidade musical (escalas, estudos, obras musicais, entre outros) uma vez que tocam maioritariamente sozinhos. Já o grupo experimental pode preferir as “peças” aos “estudos e exercícios” por ser mais motivador saber que na aula terão o acompanhamento digital dessas obras que estão a estudar.

Nota-se uma grande disparidade entre o grau de satisfação das performances entre os dois grupos sujeitos a análise. O grupo experimental demonstra um grau de satisfação muito superior ao grupo de controlo (91% - 33%), respectivamente, levando-se a constatar que os alunos que usufruem de acompanhamento digital, estando mais satisfeitos, possam também estar mais motivados para continuar a obter performances satisfatórias.

No que respeita à segunda parte dos questionários, cujo foco é a motivação dos alunos segundo as teorias abordadas na revisão da literatura, constata-se que os alunos do grupo de controlo tiveram experiências mais marcantes que os alunos do grupo experimental, não se podendo afirmar que foram verdadeiramente experiências de fluxo, mas verificando-se que foram satisfatórias.

Verifica-se uma grande diferença entre o sentido de Auto - Eficácia e de resolução de problemas apresentado pelos dois grupos, sendo que o grupo experimental demonstra uma maior competência na resolução de problemas (82%) que o grupo de controlo (42%). Pode constatar-se também, embora numa fase inicial, que os alunos do grupo experimental possam estar a desenvolver competências metacognitivas mais facilmente.

A maior parte dos alunos sujeitos a investigação afirma querer ser melhor para ser produtivo, o que nos sugere uma perspectiva Incremental na Teoria do Auto – Conceito da Inteligência. Estes resultados são óptimos pois a perspectiva Incremental, na temática da motivação, explica-nos que se os alunos adoptam esta postura, encaram que as suas

aptidões e inteligência como alteráveis em vez de algo inato e inalterável. O sucesso apenas depende deles. Os alunos que adoptam a perspectiva Entitária (2 alunos) deverão ser orientados pelos professores para uma transição para a outra perspectiva, onde encaram as suas aptidões como alteráveis e os responsáveis pelo sucesso ou insucesso são as atitudes e esforço que dedicam e não a sua inteligência inapta. É de realçar que segundo esta teoria os alunos adoptam apenas uma perspectiva, logo, os alunos que responderam “para ser produtivo e para ser melhor que os outros” não se encaixam em nenhuma, podendo estar numa processo de transição, ou podendo simplesmente ter vergonha de responder “ser melhor que os outros”, sendo necessária especial atenção para estes casos, tentando levá-los a adoptar uma perspectiva incremental.

Ambos os grupos, na sua maioria, demonstram que pelo menos uma vez já tiveram uma performance menos boa. A argumentação utilizada para justificar este facto é o que coloca o grupo de controlo e o grupo experimental em patamares distintos. O grupo de controlo divide as suas justificações em dois grupos – “falta de estudo”- 50% e “factores externos”- 42%. Já o grupo experimental divide as suas justificações em “falta de estudo”- 73% e “nervosismo/distracção” – 45%. De um ponto de vista comparativo, podemos verificar que, de acordo com a Teoria da Atribuição, os alunos do grupo experimental encontram-se com uma orientação mais direccionada para o sucesso uma vez que, se estudarem, a performance corre melhor (ponto de vista de 73% destes alunos). 50% do grupo experimental pensa da mesma forma, no entanto, a segunda justificação, também considerável, diz respeito a factores externos, já no grupo experimental a segunda grande justificação diz respeito a factores internos. Ora, se os factores são externos, o sucesso da performance não depende dos alunos, mas do que os rodeia, sendo de alguma forma incontrollável, ao contrário da perspectiva adoptada pelo grupo experimental, onde o sucesso depende sempre deles (ou do estudo, ou do nervosismo e distracção), sendo este um factor interno.

Verifica-se alguma divergência nas justificações do que os leva a querer ser melhores. De acordo com o gráfico anteriormente apresentado, podemos analisar que o grupo experimental justifica a sua vontade de melhorar com aspectos do seu interesse (como gostar do instrumento), usados em 82% das respostas. É um valor considerável que nos ajuda a perceber que a motivação para o sucesso por parte deste grupo é interna/intrínseca

e não externa, podendo pensar-se que estes alunos estão no bom caminho para o desenvolvimento da motivação intrínseca, a mais adequada para o sucesso. A justificação mais usada pelo grupo experimental prende-se também a aspectos relacionados com o interesse, no entanto existe uma diferença relevante de 40% entre os dois grupos.

58% do grupo de controlo e 36% do grupo experimental nunca pensaram ser famosos. A primeira justificação de ambos os grupos é o “reconhecimento”, seguida de querer “ser melhor” no grupo experimental. O grupo de controlo apresenta 0% de respostas nesta categoria, verificando-se alguma disparidade entre os dois grupos nas suas motivações. Continua a evidenciar-se uma vontade intrínseca de ser melhor por parte do grupo experimental ao contrário do grupo de controlo (0%). Este último continua a demonstrar justificações maioritariamente de carácter externo.

A parte que se segue diz respeito ao uso do acompanhamento de suporte digital, identificando e distinguindo o grupo de controlo e o grupo experimental desta investigação.

Mais de metade dos alunos do grupo de controlo (58%) gostariam de usufruir de acompanhamento digital, verificando-se respostas como “porque tem outra voz que me ajuda a fazer a peça”, “iria ser mais divertido”, “as músicas ficam melhores”, “porque me ajuda na pulsação e no ritmo”, “ajuda-me a compreender melhor as peças” e “gosto de tocar acompanhado”. Já numa percentagem mais reduzida (33%) existem alunos que afirmam que “o CD não pára e se me engano fica tudo torto”, “é rápido” e “pressiona na pulsação”. Existem também alunos inseridos neste grupo que afirmam que não sabem como seria se tivessem acompanhamento digital ou que seria indiferente o uso deste (8%).

Relativamente ao uso do suporte digital na sala de aula, constata-se que o piano e o saxofone são os instrumentos usados regularmente como acompanhamento. No grupo de controlo a preferência por algum destes instrumentos é semelhante, já no grupo experimental verifica-se uma maior preferência pelo acompanhamento do piano ao acompanhamento do saxofone. Este facto poderá verificar-se devido ao acompanhamento em suporte digital ser a gravação da parte do piano e portanto terem desenvolvido uma preferência pelo acompanhamento deste instrumento.

É importante salientar que toda a amostra da investigação, ou seja, 100% dos alunos, gosta de tocar acompanhado, seja do grupo experimental ou do de controlo, logo o acompanhamento digital vai de encontro a parte das suas preferências.

Verifica-se que a maior percentagem de ambos os grupos (67% e 64%) afirma que as aulas melhoram com o acompanhamento digital, portanto, são atribuídas características positivas e de entusiasmo à utilização deste recurso. Justifica-se esta afirmação com as seguintes respostas do grupo de controlo: “ ia ser mais fixe”, “as músicas iam ficar mais bonitas”, “ porque me ajudaria na pulsação e ritmo”, “ porque gosto de tocar acompanhado”, “seria mais fácil ver as peças”, “quando apresentasse ficavam mais bonitas” – assim como do grupo experimental: “aulas ficam com mais piada com acompanhamento”, “gosto de tocar com acompanhamento” e “a música fica mais bonita com acompanhamento digital”. Já 25% do grupo de controlo e 18% do grupo experimental afirma que as aulas pioram com a utilização do suporte digital, justificando-se o grupo de controlo com “Porque o CD baralha-me”, “Porque mantém a pulsação e eu não consigo” “porque é diferente na velocidade”; e o grupo experimental com: “Com CD temos que estudar mais” e “Não gosto de tocar com piano porque ouço-me mais a tocar (sozinho) ”. As principais justificações usadas nos alunos que afirmam que as aulas pioram, referem-se à pulsação e ao facto de gostarem de se ouvir. A percentagem de alunos que refere ser indiferente é pouco significativa para os resultados.

A maior parte percentual de ambos os grupos afirma não ter suporte digital em casa. No entanto foi feita uma pequena análise aos 27% do grupo experimental e 8% do grupo de controlo que afirmam ter suporte digital harmónico em casa, uma vez que estes dados poderão ser úteis para futuras investigações no que respeita à utilização do acompanhamento digital em casa. Após uma análise horizontal de respostas ao longo do questionário destes alunos, verificou-se que todos eles respondem favoravelmente ao uso do acompanhamento digital, sendo que no grupo de controlo o uso do acompanhamento é visto como “ajuda na pulsação e ritmo”, “com CD soa melhor”, “já sei o que o piano vai tocar e o saxofone também”, “ajuda no ritmo e a decorar a música”; assim como no grupo experimental “a música fica mais bonita”, “as aulas ficam com mais piada”, “a música fica mais completa e soa melhor”, “ajuda-me a perceber os tempos e a música”, “dá-me a expectativa de como vai ser a audição”, “gosto mais de estudar as músicas com CD”, “sentimo-nos acompanhados e sinto-me mais à vontade”, “já sei como vai soar quando tocar

com piano” e “com o CD é melhor”. Desta forma, percebe-se que os alunos que usufruem de acompanhamento digital em casa apresentam um maior favoritismo pelo acompanhamento digital, reconhecendo várias qualidades do uso deste recurso, mesmo aqueles que o utilizam há pouco tempo. Muito provavelmente este facto seria mais notório se todos os alunos tivessem esse acompanhamento em suporte digital para o seu estudo individual.

Ambos os grupos, na sua maioria, afirmam ter facilidade em tocar com acompanhamento digital. Verifica-se uma discrepância apenas no que respeita à dificuldade sentida pelos dois grupos em investigação: o grupo de controlo demonstra ter mais dificuldade em tocar com suporte digital que o grupo experimental. Este facto poderá resultar da maior frequência/regularidade do acompanhamento digital nas aulas do grupo experimental, no entanto, podemos levantar a questão se os alunos sujeitos ao acompanhamento digital estarão mais aptos para a performance, com acompanhamento digital, piano ou qualquer outro instrumento/os, que os alunos do grupo de controlo (uma vez que estes últimos demonstram mais dificuldade em tocar com suporte digital).

Verifica-se que ambos os grupos preferem tocar com acompanhamento digital, e são várias as justificações usadas para o entusiasmo do uso do acompanhamento digital no grupo de controlo: “as peças ficam mais bonitas e entusiasmo-me de as apresentar”, “soa melhor”, “a peça fica mais completa”, “sinto-me melhor a tocar acompanhado” assim como se constata os seguintes comentários face ao acompanhamento digital no grupo de experimental: “toca nas pausas e sem ele fica seca”, “dá mais graça à música”, “é mais empolgante acertar nos tempos”, “parece que estou numa audição” e “vem a outra parte da música e isso é uma vantagem”.

No facto de gostarem ou não de tocar com acompanhamento em suporte digital não existem diferenças percentuais entre os dois grupos sujeitos a investigação. A diferença de entusiasmo por parte destes não é apresentada em números mas é visível nas justificações dadas pelos alunos ao facto de não gostarem de tocar com acompanhamento digital. Confirma-se que os alunos do grupo de controlo preferem tocar sem suporte digital pois “se me enganar continuo (sozinho), “porque quando toco com CD as pessoas podem reparar que não estou preparado e não gosto”, “porque o ritmo não é como o nosso” e “tenho que estar preocupado em atacar a tempo”, ou seja, são dadas justificações baseadas na pulsação

e na falta de preparação destes que fica mais óbvia quando estão a ser acompanhados pelo suporte digital. Os alunos do grupo experimental justificam o facto de preferirem tocar sem suporte digital com: “ouve-se mais o som do saxofone”, “gosto de me ouvir só a mim”, “sem CD estou mais concentrada na peça” e apenas um aluno refere que “com CD é mais exigente” e por isso é que prefere tocar sozinho. Desta forma constata-se alguma disparidade nas justificações dos dois grupos, apurando-se assim algum receio proveniente da falta de preparação, mais evidente no grupo de controlo face ao grupo experimental.

Todos os alunos sujeitos à investigação referem que ouvir o CD com a música e o acompanhamento ajuda no estudo em casa, justificando-se com motivos como: “Já sei o tempo”, “já sei o ritmo”, “já sei as dinâmicas que tenho que fazer”, “já sei o que o piano vai tocar”, “já sei como vou tocar”, usadas no grupo de controlo, e “consigo perceber onde estão os erros”, “já temos a música e o acompanhamento na cabeça”, usadas no grupo experimental. Fazendo uma análise geral das justificações de ambos os grupos, o uso do acompanhamento digital, com ou sem a melodia que os alunos terão que interpretar, ajuda-os a perceber como devem tocar, sendo um facilitador do estudo individual.

No que respeita às vantagens do uso do recurso houve alguma espontaneidade da resposta, verificando-se alunos a afirmar que não existiam vantagens no uso do acompanhamento digital, quando a pergunta presumia que existissem, assim como na alínea seguinte, relativamente às desvantagens.

O grupo experimental, na sua totalidade (100%), reconhece vantagens no uso do acompanhamento: “conseguir perceber onde estão os erros e manter a pulsação”, “perceber como são as músicas e acertar nos tempos”, “nas pausas o piano toca”, “dá-me a expectativa de como vai ser a audição”, “sentimo-nos acompanhados e sinto-me mais à vontade”, “não me baralho nos tempos e pulsações”, “saber como a música tem que soar”, “ajuda-me a perceber a peça porque tem a outra parte da música” e “já sei como vai soar quando tocar com piano”. 73% do grupo de controlo refere vantagens semelhantes e outras diferentes do grupo experimental: “fica mais bonita, porque tem parte do piano ou da que completa a música”, “já sei os tempos, os *pianos* e os *fortes*”, “ajuda no ritmo e a decorar a música”, “sinto que fico mais preparada, é como se o pianista estivesse lá”, “ajuda a perceber onde nos enganamos” e “ouço a música e sei onde entrar”.

Uma quantidade menos considerável, ou seja, 27% deste último grupo (que não usufrui do acompanhamento digital) refere não existir vantagens no uso deste recurso. Esta conclusão pode derivar do facto de não usufruírem com regularidade deste recurso, não estando ainda conscientes das suas vantagens, sendo perturbados com a primeira desvantagem constatada nesta análise – a pulsação - “às primeiras vezes é rápido” assim como “a peça pode ser rápida e como não estou à espera atrapalho-me”.

À semelhança do que acontece anteriormente relativamente à espontaneidade da resposta, houve uma percentagem minoritária de ambos os grupos que refere que não existem desvantagens, mesmo quando a pergunta não considerava essa possibilidade. Fazendo uma comparação com o gráfico que diz respeito às vantagens, a percentagem de alunos que admite não existirem desvantagens é superior à quantidade de alunos que afirma não existirem vantagens, existindo uma diferença de 36% para 0% no grupo experimental e de 45% para 27% no grupo de controlo. Uma vez que 100% do grupo experimental afirma existirem vantagens e 36% afirma não existir desvantagens, constata-se que o grupo em questão é notoriamente favorável ou consciente dos benefícios do uso do acompanhamento digital.

As justificações dos alunos do grupo de controlo para as desvantagens do uso do acompanhamento digital, referem-se a problemas relacionados com a pulsação: “peça pode ser rápida e como não estou à espera baralho-me”, “às primeiras vezes é rápido” e, a impossibilidade de voltar atrás: “quando me engano não posso voltar atrás porque o CD não pára”. O grupo experimental menciona também como principais desvantagens a pulsação: “fica mais rápido”, “quando não sei as músicas fica mal e não dá para baixar o tempo”, “não dá para tocar mais devagar” e outras justificações como “se me enganar o CD continua”, “posso parar e depois não sei onde vou”, “tenho que estudar mais para tocar com CD”, “se a peça for difícil eu baralho-me porque o CD tem gravações perfeitas e não pára” e “quando não sei as músicas fica mal”. Este facto leva-nos a pensar que se os alunos estiverem preparados para a performance, a utilização do acompanhamento em suporte digital não atrapalha, porque não param, nem precisam de tocar mais lento.

Constata-se que quando os alunos sabem que terão acompanhamento digital nas aulas estudam mais. Nenhum dos alunos de ambos os grupos estuda menos que o habitual. Já no

grupo de controlo não existe grande disparidade entre o estudar mais e o estudar igual ao habitual, sendo a diferença de 55% para 45%, respectivamente. A grande diferença situa-se no grupo experimental, onde 82% afirma que estuda mais quando sabe que terá acompanhamento digital nas aulas e apenas 18% do grupo experimental estuda igual ao habitual.

Verifica-se que os alunos do grupo experimental, com um contacto frequente com o acompanhamento em suporte digital, estão mais conscientes das vantagens, desvantagens, necessidades e resultados das suas performances com o acompanhamento, sendo impulsionados a estudar mais. Desta forma a utilização deste recurso poderá ser visto como um regulador do estudo.

Sendo a pulsação o aspecto mais referido pelos alunos na oposição ao uso do acompanhamento em suporte digital, este é colmatado quando tomamos conhecimento de programas como o *Audacity* e *Windows Media Player* que ajudam os professores a fazer ajustes a esse nível, dispersando assim as contrariedades dos alunos relativas a este aspecto. No entanto, o investigador não pensa ser aconselhável este ajuste, pois desta forma o recurso referido funciona como metrónomo, obrigando os alunos a interpretar as obras à velocidade indicada na partitura, desenvolvendo desta forma competências que os livros de estudos pretendem que se desenvolvam.

Para um resultado mais vincado seria necessário que todos os alunos usufríssem do acompanhamento em suporte digital no seu estudo individual, o que foi possível apenas para alguns (essencialmente por motivos económicos, uma vez que os Encarregados de Educação já acarretam muitos gastos e os alunos pertencem a zonas carenciadas). Por parte do professor esta situação também não estava facilitada por motivos éticos e legais, não sendo possível a sua distribuição.

4.3 - Resumo das Entrevistas

Para esta secção de investigação foram entrevistados docentes que utilizam o acompanhamento digital como recurso nas suas aulas de instrumento. Os docentes não são exclusivamente saxofonistas, havendo também informações sobre as classes de trompete e percussão. Os docentes entrevistados, cuja autorização para a respectiva exposição foi concedida foram: Nuno Martins (professor de saxofone no Conservatório Regional de Palmela), Alexandre Geirinhas (professor de saxofone no Conservatório de Música D. Dinis e Conservatório de Artes do Montijo), Joana Costa (professora de percussão na Academia de Música de Óbidos e Conservatório de Sintra) e João Bentes (professor de trompete na Academia de Música Santa Cecília e Academia de Música de Óbidos).

As entrevistas seguiram linhas orientadoras comuns. Pretendeu-se saber se os professores utilizaram sempre o acompanhamento digital nas aulas e qual o motivo de utilizarem esse recurso na actualidade. Pretendeu-se saber também quais as diferenças sentidas pelos dois grupos de alunos (dos que estiveram sujeitos a acompanhamento em suporte digital dos que estavam desprovidos dele) e de que forma este recurso afecta a motivação dos alunos. No final de cada entrevista também foi deixado um espaço para os entrevistados acrescentarem algo que considerem importante para esta temática.

À justificação para o facto de terem começado a utilizar este recurso nas aulas de instrumento, obteve-se várias respostas, sendo que todas vão de encontro a diversas vantagens do uso deste na sala de aula. João Bentes, que no início da sua carreira docente (há 20 anos) não utilizava este recurso por não existir muita oferta, começou a utilizar o suporte digital “principalmente para os alunos que começam, acho que é mais estimulante e dá-lhes um bocadinho mais de interesse... Eles normalmente quando começam com aquela motivação toda, o facto de terem que estar a fazer exercícios em casa, acho que é um bocadinho maçador, principalmente para miúdos que começam com 9, 10 anos. Quando têm o acompanhamento digital acho que é muito mais interessante, e eles mostram muito mais entusiasmo pelo acompanhamento digital”. Já Alexandre Geirinhas refere que também não utilizava este recurso por não existir em abundância como na actualidade, e, também “porque não achava uma forma séria de estudar a música”, mas, “Entretanto fui-me

apercebendo que os alunos adquirem melhores conhecimentos através do reconhecimento de padrões, tanto melódicos como rítmicos”, afirmando de seguida “Acho que o CD ajuda, sim.” a adquirirem os referidos conhecimentos. Joana Costa utilizava apenas nos alunos que tinham receio do público para colmatar a insegurança na performance, e “acabei por achar que o CD, que não os sentia, que eles não ficavam tão nervosos porque tinham sempre ali alguma coisa, não sendo só tocar sozinhos.”, afirmando que este recurso ajudava na falta de confiança e “Com o tempo comecei a perceber que isso era útil... nu... numa fase inicial... ah... do instrumento: nas primeiras audições deles... e tudo o mais.”. Nuno Martins, por sua vez, explica que a utilização deste recurso foi para motivar os alunos, mas também por haver falta de pianistas acompanhadores “O CD não é...ou seja, é para motivar, não é? Mas não é só para motivar, é também para colmatar uma ausência de pianista acompanhador que os conservatórios hoje em dia” e “porque é a maneira de eles terem acompanhamento, porque senão raramente teriam acompanhamento... Porque não... Geralmente os conservatórios não facultam agora muitos pianistas acompanhadores e é uma estratégia para... ainda assim...pronto... utilizarem o acompanhamento.”

Todos os entrevistados afirmam que utilizam este recurso principalmente numa fase inicial da aprendizagem. Nuno Martins refere que “até ao 3.º 4º grau todos têm essa experiência”, “principalmente até ao terceiro/quarto grau, é fundamental”; Joana Costa – “Sim... sim. Sim, sim. Normalmente utilizo sempre. Depois à medida que eles vão evoluindo, ah... ou vou deixando de utilizar ou continuo a utilizar, dependendo do aluno. Mas numa fase inicial, sim, sempre.”; João Bentes – “Normalmente utilizo... (pensar) ah... também depende dos alunos, mas mais ou menos até ao 3.º grau utilizo... alunos médios... utilizo até ao 3.º grau. Alunos já mais avançados, que demonstrem mais aptidão ao início, por exemplo: 2.º e 3.º grau... no final do 2.º grau já começo a tirar o acompanhamento... porque acho que já tem mais sentido começar a fazer o acompanhamento com piano e deixar um bocado a parte do acompanhamento digital.” Por último, Alexandre Geirinhas refere que utiliza o acompanhamento digital “em todos os alunos”.

No que concerne à temática central desta investigação - se o acompanhamento digital motiva os alunos no estudo do instrumento - todos os entrevistados afirmam que sim, que o uso deste recurso motiva os alunos. Referiram também alguns aspectos importantes relativamente ao uso deste recurso: João Bentes afirma que o acompanhamento digital “é

interessante para a motivação deles e até para a aquisição já de uma certa autonomia a estudar” referindo também que este recurso “afecta bastante... no sentido positivo” a motivação dos alunos e descreve uma situação de entusiasmo de um aluno: “no sentido positivo, porque, porque é ah... Eu acho que... ainda há pouco tive um aluno – foi há 15 dias – tive um aluno novo, e só o facto de eu ter chegado à aula e ter-lhe... ok! Entreguei-lhe um livro com o CD com o acompanhamento, ele em 5 minutos da primeira aula tocou logo uma música... E ele mostrou-se logo muito entusiasmado em tocar e eu disse-lhe “Vais tocar uma música” e ele “Ok, tá bem!” – “Então vou-te dar um CD e agora vais ouvir.” – “Ok!” – “É só contar até quatro, tens esta nota, as notas que eu te ensinei a tocar e vais tocar” e ele “ah, que bom!” – e foi engraçado... ficou todo entusiasmado e em cinco minutos tocou uma música na primeira aula. Foi, foi interessante.”. Joana Costa refere que “Acho que os motiva e acho que os ajuda também a ter alguma percepção dos erros que eles fazem quando tocam. Por exemplo, a nível da percussão, que é essencial eles desde cedo comecem a ter a noção do ritmo, do tempo, da estabilidade... e isso ajuda-os muito. Eles não têm... quando eles começam na caixa, por exemplo, não têm muito a percepção de que duas colcheias cabem dentro de uma semínima, portanto, aquilo muitas vezes não encaixa ali. Tocam duas notas mas não sabe muito bem em que parte da semínima, e aquilo de certa forma acabou por os ajudar a ter mais percepção do tempo e do ritmo...”. Alexandre Geirinhas menciona que a utilização do acompanhamento digital “funciona melhor” na motivação dos alunos, explicando que recorre a este recurso com frequência “Basicamente para tudo! (risos) Faço... Para eles tocarem peças utilizo muitas vezes acompanhamento digital quando é disponível. Ah... muitas vezes gravo eu as os estudos para eles ouvirem em casa e ... e pronto.”. Nuno Martins declara que “eles sentem-se mais motivados e acabam por, a nível de experiência musical ser mais completa não é?... porque têm que tocar sempre em conjunto com uma situação, não é.”, afirmando também que os alunos estudam mais em casa por terem o acompanhamento digital “Eu penso que sim. Porque têm que tocar junto com o CD. Obriga-os também a uma... a um trabalho diferente, não é. Não é só o trabalho de lerem e música e de tentarem tocar bem expressivamente, mas também tocar com o CD... e afinar.”. Acrescenta também que a utilização do acompanhamento digital serve “para eles poderem ter uma experiência mais contínua, e visto que há livros que têm de facto o CD, pode-se fazer esse trabalho mesmo sem o pianista... e também motiva e obriga-os a trabalhar em conjunto com a harmonia, com tudo o mais...”.

No que diz respeito às diferenças em termos motivacionais do grupo de alunos que usufrui do acompanhamento digital do que está desprovido dele, Alexandre Geirinhas diz que “Sim, sim. Acho que os alunos que tenho agora são mais motivados do que antes, sim.” e Joana Costa completa que “Sentia...que os alunos com CD sentiam mais entusiasmo, e mesmo o resultado final, em audição, também acabei por me aperceber que eles saíam também da audição com outra, outro, outro entusiasmo também. Porque as próprias pessoas, por exemplo, ao nível da caixa que é o que eles começam por iniciar o estudo da percussão, é um instrumento rítmico, e muitas vezes quem não percebe de música, ou principalmente os pais, não percebem muito bem aquilo que eles estão a tocar, e aquilo acaba por ser um instrumento de ritmo que não há uma melodia pelo meio e com o acompanhamento do CD, há sempre ali outro acompanhamento e dá outro, dá... ah... ao público a perceber aquilo que o aluno está a fazer, e o aluno acaba por se sentir mais entusiasmado também, porque o público aplaude de outra forma, têm outro feedback no final.”. Acrescenta também que os alunos sujeitos ao acompanhamento digital “Até muitas vezes são eles que... que... que preferem. Muitas vezes no início retraem-se a tocar com CD, mas depois com, com a rotina e com o... pronto, perceber que aquilo realmente lhes é útil, eles acabam às vezes até por só querer aquilo.”. Nuno Martins, embora utilize sempre o acompanhamento digital nos alunos principiantes, declara que “eles todos usam, mas... mas... mas acho que sim, é mais, é mais motivante.” João Bentes declara que “a partir do momento que surgiu, mostrei-me logo interessado (...) acho que é mais estimulante e dá-lhes um bocadinho mais de interesse” mostrando-se desta forma mais favorável ao uso deste.

No que diz respeito ao espaço que cada entrevistado teve destinado para expressar algo que considerasse importante para a entrevista, João Bentes menciona que “tem um aspecto que, para mim é que é interessante que é...(...) tem a ver com o trabalho de saber ouvir, desde início. Trabalho de música de câmara... (...) Sim, é um bocado de música de câmara com o suporte digital, mas eles habituam-se a ouvir o suporte digital e de tocar”, afirmando que o acompanhamento digital ajuda também “na minha opinião ajuda um bocado a eles...a eles ouvirem. Ouvirem não só, não tocarem só a parte deles e ouvirem, conseguem encaixar a parte deles com... em cima de um suporte, neste caso o suporte digital, mas, provavelmente quando tiverem uma situação ao vivo de... de... de música de câmara com outros colegas, de certeza absoluta que vai, vai ajudar.” Alexandre Geirinhas acrescenta que “O

acompanhamento digital tem a grande vantagem da pulsação: obriga-os a seguirem a música e não pararem sempre que têm um erro. Ao princípio, quando eles começam a utilizar os acompanhamentos ainda têm esse hábito de... por vezes param de tocar e... e ficam à espera que eu pare a gravação ah... para... para eles voltarem a tentar. Ah, portanto, eu acho que também parte um bocadinho da, do professor saber utilizar o CD, porque se, se nós pusermos o hábito de parar aos alunos, eles depois habituam-se a isso e também não serve para grande coisa, se estiverem sempre a parar, portanto, a grande vantagem que há em utilizar o CD para manter a pulsação, acaba por se esvanecer ao mínimo erro que eles façam e que queiram parar tudo para voltarem a tentar. Portanto, para além disso, acho que é muito importante adequar as gravações ao nível em que eles se encontram na realidade. Não... às vezes não ao nível que nós gostaríamos que eles estivessem, mas onde eles se encontram na realidade, portanto, utilizo muitas vezes para isso também uma alteração da velocidade para adequar melhor a eles.”. Nuno Martins também fez considerações sobre esta temática dizendo que o acompanhamento digital serve “para eles poderem ter uma experiência mais contínua, e visto que há livros que têm de facto o CD, pode-se fazer esse trabalho mesmo sem o pianista. (...) e também motiva e obriga-os a trabalhar em conjunto com a harmonia, com tudo o mais...” assim como “Não é só o trabalho de lerem e música e de tentarem tocar bem expressivamente, mas também tocar com o CD... e afinar”.

Conclusão

Através da análise exaustiva dos questionários aplicados nos alunos conclui-se que a utilização do acompanhamento em suporte digital produziu efeitos positivos, verificando-se diferenças nos grupos em investigação. Alunos que usufruem do acompanhamento em suporte digital, face aos restantes alunos, gostam mais de tocar saxofone, demonstram um maior interesse no estudo individual e estão mais satisfeitos com as suas performances, sugerindo desta forma um maior grau de motivação. Para o insucesso utilizam justificações referentes a factores internos (controláveis pelo aluno), ao contrário dos factores externos (incontroláveis pelo aluno) apresentados pelos que não usufruem do recurso em estudo. Desta forma, e de acordo com a revisão bibliográfica, a motivação dos alunos do grupo experimental orienta-os para o sucesso da aprendizagem, o que não se verifica de forma tão vincada no grupo de controlo.

A amostra da investigação refere gostar de interpretar obras com acompanhamento, sendo que a maioria afirma que as aulas melhoram com o acompanhamento em suporte digital, sugerindo que a utilização deste recurso vai de encontro às suas preferências. As razões pelas quais alguns alunos não apreciam o acompanhamento em suporte digital prende-se a aspectos relacionados com a pulsação e com o facto de o acompanhamento não parar. Este aspecto poderá ser colmatado com programas específicos, que alteram a pulsação, o que poderá ser indicado em termos pedagógicos uma vez que se torna interessante para o aluno verificar o resultado de um processo evolutivo, apresentando posteriormente uma versão final com a pulsação no andamento que a partitura propõe, regulando desta forma o estudo do aluno para uma performance correcta. Conclui-se também que a utilização da gravação da obra musical nas aulas auxilia o estudo individual dos alunos, podendo este recurso ser também utilizado para esse fim.

Os alunos sujeitos ao acompanhamento digital demonstram ter desenvolvido um maior grau de Auto - Eficácia (Brandura, 1977) face aos restantes alunos, assim como apresentam mais facilidade em tocar com acompanhamento de suporte digital, o que os preparará melhor para uma performance conjunta. Relativamente a este último aspecto, e de acordo com os

resultados da investigação, o recurso apresenta vantagens, nomeadamente o trabalho de saber ouvir. Com a utilização do acompanhamento digital os alunos interpretarem a sua parte, mas também aprendem a ouvir, a seguir e a encaixarem a sua interpretação da música num suporte, neste caso o digital. Embora seja discutível que a utilização deste recurso proporcione uma experiência de música de câmara, conclui-se que a sua utilização poderá ajudar situações de música de câmara que futuramente possam surgir, estando a audição mais preparada para ouvir os colegas músicos. A investigação sugere que o uso do acompanhamento em suporte digital torna a experiência musical mais completa, ajudando os alunos a desenvolverem competências de leitura e de expressividade, assim como auditivas e de performance: ao ouvirem e conseguirem afinar com os restantes intervenientes/músicos, ao tocar sem paragens, ao familiarizarem-se com a harmonia, ao assemelhar a sua interpretação a uma performance pública, usufruindo também de uma experiência contínua com algum tipo de acompanhamento.

Constata-se que os professores que recorrem ao acompanhamento em suporte digital nas aulas apresentam um ponto de vista comum, nomeadamente o de ser mais interessante e motivante para os alunos a sua utilização.

O objecto de estudo facilita a aquisição de autonomia no estudo, assim como colmata a insegurança na execução instrumental, do nervosismo em público, esvanecendo desta forma a falta de confiança. O recurso auxilia na interiorização da pulsação, o que obriga os alunos a não pararem no erro e a prepararem-se melhor para as aulas. Favorece também na aquisição de conhecimentos no reconhecimento de padrões melódicos e rítmicos, principalmente na percepção do tempo.

Conclui-se que a utilização do acompanhamento em suporte digital afecta positivamente a motivação do aluno, mas desenvolve essencialmente competências musicais. Funciona como regulador de pulsação e de estudo, sendo feita uma preparação mais exaustiva por parte dos alunos quando este é introduzido na aula, estabelecendo-se assim metas e objectivos específicos, necessários ao processo de aprendizagem.

Foi uma investigação bastante demorada, devido à vasta amostra de intervenientes no estudo, prolongando a aplicação das metodologias adoptadas, e, conseqüentemente uma recolha e tratamento de dados mais extensa.

Os questionários mostraram-se também bastante longos, no entanto não poderiam ter sido apresentados de outra forma face à natureza da problemática – motivação – cuja avaliação é difícil de ser reproduzida em números, devendo essencialmente ser compreendida, sendo mais gratificante para o investigador, enquanto pedagogo, perceber as causas do interesse/desinteresse dos alunos face ao estudo do instrumento. Conclui-se também que a quantidade de material passível de ser investigado resultante deste trabalho é bastante amplo, podendo voltar a ser utilizado para outras análises por parte do investigador, de forma a ajudar e motivar os alunos no sucesso do processo de aprendizagem.

Reflexão final

A elaboração deste Relatório de Estágio, que compreende uma secção relativa ao Estágio do Ensino Especializado da Música e outra destinada à investigação, foi bastante enriquecedora para o professor do ponto de vista pessoal e profissional.

A secção relativa à prática pedagógica permitiu uma melhor organização do trabalho e uma maior consciencialização do processo ensino - aprendizagem. A reflexão constante sobre as metodologias e estratégias a adoptar resultou num desenvolvimento do espírito crítico, de uma procura sistemática de soluções e de uma constante actualização profissional. A elaboração do relatório tornou clara a avaliação da evolução dos alunos e do professor, demonstrando os pontos fortes e aspectos a melhorar, especialmente no professor, que se encontra apenas no início de uma longa caminhada.

A secção de investigação, relacionada com a prática lectiva, ajudou o professor a perceber até que ponto uma dúvida inicial pode produzir resultados. Na área do ensino discutem-se metodologias e estratégias de ensino, mas também deve ser discutida a diversidade de recursos em contexto de sala de aula, principalmente na área de especialização da música, onde os recursos multimédia não poderão ser aplicados como nas áreas generalistas. Desta forma, com a investigação sobre a temática do acompanhamento em suporte digital, o professor tentou contribuir com informação inovadora para o ensino da música.

Este trabalho deixa margem para que futuros investigadores possam aprofundar o tema e perceber até que ponto a utilização do recurso em investigação afecta as competências musicais, até onde e como este recurso poderá ser utilizado, ou ainda, como os recursos multimédia poderão ser explorados no Ensino Especializado da Música para facilitar o sucesso da aprendizagem.

Bibliografia

- Almeida, M. (2001). Informática e formação de professores. *Ministério da Educação*.
Brasília: Proinfo
- Araújo, R., Cavalcanti, C. & Figueiredo, E. (2010). Motivação para a prática musical no ensino superior: três possibilidades de abordagens discursivas. *Revista da ABEM*.
Porto Alegre. V. 24, 34 - 44
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioural change, *Psychological Review*, 84, 191 – 215
- Bandura, A. (1982) Self-efficacy mechanism in human agency, *American Psychologist*, 37, 122 – 147
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In (Ed.), (). New York: Academic Press. *Encyclopedia of human behavior* Vol. 4, 71 - 81
- Bar-Tal, D. (1978). Attributional analysis of achievement related behavior. *Review of Educational Research*, 48, 259–271
- Beheshti, S. (2009). Improving studio music teaching through understanding learning styles. Iran: University of Tehran. 27, 107 - 115
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bzuneck, J. (2001). A motivação dos alunos: Aspectos Introdutórios. In E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Eds.), *A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes
- Cardoso, F. (2007). Papel da Motivação na Aprendizagem de um instrumento. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 127 (2), 8 - 11

- Clarke, E. (1995). Expression in Performance: generativity, perception and semiosis. In Rink, J. (Ed.), *The Practice of Performance – Studies in Musical Interpretation*. New York: Cambridge University Press
- Clifford, M. (1986). The comparative effects of strategy and effort attributions. *British Journal of Educational Psychology*, 56, 75 – 83
- Cook, N. (1994). Perception: A Perspective from Music Theory. In Aiello, R. & Sloboda, J. (Eds.), *Musical Perceptions*. New York: Oxford University Press
- Csikszentmihalyi, M. (2008) *Flow - The Psychology of optimal experience*. New York. Happer Perennial Modern Classics.
- Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S. & Nakamura, J. (2005) Flow. In Elliot, A.J. & Dweck, C.S. (Ed.), *The Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guilford Press
- Cutieta, R. A. (1990). Adapt Your Teaching Style to Your Students. Ohio: *Music Educators Journal*, 76 (6), 31 - 36
- Decouais, R. (1973). *35 Études Techniques pour saxophone*. Paris: Gérard Billaudot
- Dowling, W. J. & Harwood, D. L. (1986) *Music Cognition*, California: Academic Press
- Dweck, C. S. & Molden, D. C. (2005). Self-Theories: Their Impact on Competence, Motivation and Acquisition. In Elliot, A. J. & Dweck, C. S. (ed.). *The Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guilford Press, 122 - 140
- Dweck, C.S. (2006) *Mindset*. New York: Random House
- Eccles, J. (1983). Expectancies, values and academic behaviours. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives*. San Francisco: San Francisco, Freeman
- Formeaux, J.Y et Martin, G. (2002). *Saxo Tempo 1*. Paris: Gérard Billaudot
- Gabrielsson, A. (1999). The Performance of Music. In Deutsch, D. (Ed.), *The Psychology of Music*. New York: Academic Press

- Gatti, B. (1993). Os agentes escolares e o computador no ensino. *Acesso Revista de Educação e Informática*, SEESP-FDE, São Paulo, 4, 22-27
- Green, B & Gallwey, W.T. (1987). *The Inner Game of Music*. London: Pan Books
- Hallam, S. (1998): *“INSTRUMENTAL TECHING – A PRATICAL GUIDE TO BETTER TEACHING AND LEARNIG”*, Oxford: Heinemann Educational Publishers
- Hallam, S. (2000). Understanding Musical Motivation. In Jankowsky, W. (Ed.) *Czlowick – muzyka – psychologia (Music – Psychology: A tribute to professor Maria Manturzewska)*. Warsaw: Fryderyck Chopin Academy of Music
- Hallam, S. (2001). The development of metacognition in musicians: Implications for education, *B. J. Music Ed.* Cambridge University Press, 18 (1), 27 - 39
- Hallam, S. (2002) Musical Motivation: towards a model synthesising the research, *Music Education Research*, 4 (2), 225 - 244
- Januszewski, A. & Molenda, M. (2008). *Educational Technology. A definition with commentary*. NY/London: Lawrence Erlbaum Associates
- Jeong, H. & S. (2010). Productive use of learning resources in an online problem-based learning. *Computers in Human Behavior*, 26, 84 - 99.
- Johnston, P. (2004). *The Practice Revolution – Getting the great results from the six days between music lessons*. PracticeSpot Press
- Lacour, G. (1989). *50 Études Fáciles et Progressifs – Cahier 1*. Paris: Gérard Billaudot
- Londeix, J.M. (2007). *Exercices mecaniques (Vol.2)*. Paris: Henry Lemoine
- Londeix, J.M. (2007). *Les Gammes Conjointes et en Intervalles*. Paris: Henry Lemoine
- Macmillan, J. (2004). Learning the piano: a study of attitudes to parental involvement. *British Journal of Music Education*. 21(3), 295 - 311

- McPherson, G.E. & Gabrielsson, A. (2002). From Sound to Sign. In Parncutt, R. & McPherson, G.E. (Eds.), *The Science & Psychology of Music Performance*. New York: Oxford University Press
- McPherson, G.E. & Renwick J.M. (2002). Interest and choice: student-selected repertoire and its effect on practising behavior. *B. J. Music Ed.* Cambridge University Press, 19(2), 173 - 188
- Mercado, L. (2002). *Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática*. Maceió: Edufal
- MORAN, J. (1995). Novas tecnologias e o reencantamento do mundo. *Revista Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, 23(2), 126
- Nielsen, S. (2004). Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice: a study of students in higher music education. *Psychology of Music*. 32(4), 418 – 431
- Nuttin, J. (1985). *Theorie de la motivation humaine*. Paris: PUF
- Prati, H. (1988). *23 Mini Puzzles*. Paris: Gérard Billaudot
- Pretto, N. (1999). *Uma escola sem/com futuro : Educação e multimídia*. Campinas: Papirus
- Ramos, J. L. (2009). *Avaliação e Qualidade de Recursos Educativos Digitais*. Cadernos SACAUSEF V.
- Ramos, J. L., Teodoro, V. D., Fernandes, J. P. S., Ferreira, F. M. & Chagas, I. (2010). *Portal das Escolas. Recursos Educativos Digitais para Portugal. Estudo Estratégico*. GEPE/Ministério da Educação
- Ramos, J. L., Teodoro, V. D., Maio, V. M., Carvalho, J. M. & Ferreira, F. M. (2005). *Sistema de Avaliação, Certificação e Apoio à Utilização de Software para a Educação e Formação*. Cadernos SACAUSEF I. DGIDDC/ME.Ramos, J. L.

- Ryan, R. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*. 25, 54 - 67
- Sellner, J. (2010). *Méthode – 2.º Partie: études Progressives*. Paris: Gérard Billaudot
- Sloboda, J. A. & Davidson, J. (1996) The young performing musician. In Deliège, I. & Sloboda, J. A. (Eds.) *Musical Beginings*. New York: Oxford University Press
- Sloboda, J.A. (1985) *The Musical Mind: The cognitive Psychology of Music*. New York: Oxford University Press
- Taylor, R. (1980). The computer in school: Tutor, Tool, Tutee. *Teachers College Press*, 1-10
- Tchounikine, P. (2011). Computer Science and Educational Software Design. A Resource for Multidisciplinary Work in Technology. *Enhanced Learning*. Springer
- Timperley, H & Hattie, J. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, University of Auckland. 77 (1), 81 – 112
- Walt Disney Music, C. (2003). *Disney Movie Hits (Alto sax)*. Milwaukee: Hal Leonard
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer

ANEXOS – Secção I

ANEXO 1 – Comunicado aos Encarregados de Educação



Comunicado aos Encarregados de Educação



Exmo. Encarregado de Educação

No decorrer do presente ano lectivo (2012/2013) será levado a cabo na Escola de Música Luís António Maldonado Rodrigues o Estágio do Ensino Especializado do Saxofone pela professora Anabela Araújo. Este estágio desenvolve-se no âmbito do mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música do Instituto Politécnico de Lisboa.

Tendo como objectivo elaborar um relatório de estágio e uma investigação inerente ao mesmo, gostaria de poder contar com a sua colaboração e a do seu educando. Serão aplicadas metodologias tais como entrevistas, questionários, inquéritos e gravações.

Agradeço desde já o seu contributo e disponibilidade.

(Prof. Anabela Araújo)

(A Direcção Pedagógica - EMLAMR)

.....

Eu, _____ Encarregado de Educação do aluno _____ autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) a colaboração do meu educando no Estágio do Ensino Especializado, realizado pela professora Anabela Araújo, integrado mestrado em Ensino da Música da ESML - IPL.

O/A Encarregado/a de Educação

ANEXO 2 – Questionário VARK



visual aural read/write kinesthetic

The VARK Questionnaire - Portuguese Version

Como aprendo melhor ?

Este questionário tem como propósito descobrir algo sobre as suas preferências sobre como você trabalha com informações. Você terá um estilo de aprendizagem preferido e uma parte dele mostrará a sua preferência para receber e produzir idéias e informações.

Escolha a resposta que melhor explique as suas preferências e circule a letra correspondente. Caso necessário, circule mais de uma resposta se apenas uma não for suficiente.

Deixe em branco as questões que não se aplicam a você, mas tente responder, pelo menos, 10 das 13 questões.

1. Você vai dar instruções para uma pessoa que esta com você. Ela esta num hotel e deseja visitar a sua casa mais tarde. Ela esta com um carro alugado. Você iria:
 - a. desenhar um mapa num papel.
 - b. falar as instruções para ela.
 - c. escrever as instruções (sem fazer um mapa).
 - d. buscá-la no hotel com seu carro.
2. Você não tem certeza como se escreve a palavra. Se é “exceção” ou “excesão”. Você iria:
 - a. procurá-la num dicionário.
 - b. vê-la em minha mente e escolher como a vejo.
 - c. pronuncia-la mentalmente para descobrir como escrevê-la.
 - d. escrever as duas versões e escolher uma.
3. Você acabou de receber a cópia de um itinerário para uma viagem pelo mundo. Isto interessa muito a um amigo seu. Você iria:
 - a. telefonar-lhe imediatamente e falar-lhe sobre isto.
 - b. enviar-lhe uma cópia impressa do itinerário.
 - c. mostrar-lhe seu itinerário num mapa-múndi.
 - d. compartilhar com ela o que pretende fazer em cada lugar que visitar.
4. Você irá cozinhar algo especial para a sua família. Você iria:
 - a. cozinhar algo conhecido que não necessitasse instruções.
 - b. folhar um livro de receitas e procurar algumas idéias baseado nas fotos das receitas.
 - c. procurar num livro de receitas específico onde haja uma boa receita.
5. Foi deixado a seu encargo apresentar a um grupo de turistas reservas florestais ou parques. Você iria:
 - a. levá-los para um passeio em reservas florestais e parques.
 - b. mostrar-lhes “slides” e fotografias.
 - c. dar-lhes panfletos ou um livro sobre o assunto.
 - d. falar-lhes sobre o assunto.
6. Você esta prestes a comprar um novo aparelho de som. Além do preço, o que mais influenciaria sua decisão?
 - a. as explicações do vendedor sobre o que você deseja saber sobre o aparelho.
 - b. a leitura de detalhes sobre o aparelho.
 - c. manusear os controles e escutar o aparelho.
 - d. se ele tem uma aparência boa e é “último tipo”.

7. Recorde um momento da sua vida quando você aprendeu algo como um jogo de tabuleiro. Evite escolher algo que requeira muita habilidade física, com andar de bicicleta. Você aprendeu melhor através:
- dicas visuais – figuras, diagramas ou gráficos.
 - instruções escritas.
 - ouvindo alguém explicar.
 - tentando ou jogando.
8. Você tem um problema no olho. Você preferiria que o médico:
- lhe falasse o que está errado.
 - lhe mostrasse um diagrama sobre o que está errado.
 - usasse um modelo para lhe explicar o que está errado.
9. Você vai aprender usar um novo programa de computador. Você iria:
- sentar diante do teclado e começaria experimentar o novo programa.
 - ler o manual que vem junto com o programa.
 - telefonar para um amigo e pedir-lhe explicações sobre o programa.
10. Você está hospedado num hotel e tem um carro alugado. Você deseja visitar alguns amigos cujo endereço você não sabe. Você gostaria que eles:
- desenhassem um mapa num papel.
 - lhe falassem como chegar lá.
 - escrevessem como chegar lá (sem fazer um mapa).
 - lhe buscassem no hotel com o carro deles.
11. Além do preço, o que mais lhe influenciaria na compra de um livro-texto em particular?
- já ter usado uma cópia antes.
 - um amigo ter lhe falado sobre ele.
 - ter lido rapidamente algumas partes dele.
 - por ter um visual interessante.
12. Um novo filme está passando nos cinemas. O que mais lhe influenciaria na sua decisão de (não) assisti-lo?
- ter escutado uma resenha dele nos rádios.
 - ter lido uma resenha sobre ele.
 - ter assistido um “trailer” dele.
13. Você prefere que um palestrista/professor que gosta de usar:
- livro-texto, cópias de xerox, leitura.
 - fluxogramas, tabelas, gráficos.
 - viagens de campo, aulas de laboratório, sessões práticas.
 - debates, palestristas convidados.

VARK

visual aural read/write kinesthetic

The VARK Questionnaire – Portuguese Version Scoring Chart

Use the following scoring chart to find the VARK category that each of your answers corresponds to. Circle the letters that correspond to your answers

e.g. If you answered b and c for question 3, circle R and V in the question 3 row.

Question	a category	b category	c category	d category
3	A	R	V	K

Scoring Chart

Question	a category	b category	c category	d category
1	V	A	R	K
2	R	V	A	K
3	A	R	V	K
4	K	V	R	
5	K	V	R	A
6	A	R	K	V
7	V	R	A	K
8	A	V	K	
9	K	R	A	
10	V	A	R	K
11	K	A	R	V
12	A	R	V	
13	R	V	K	A

Calculating your scores

Count the number of each of the VARK letters you have circled to get your score for each VARK category.

Total number of Vs circled =	<input type="text"/>
Total number of As circled =	<input type="text"/>
Total number of Rs circled =	<input type="text"/>
Total number of Ks circled =	<input type="text"/>

Calculating your preferences

Use the "Scoring Instructions" sheet (available in the "advice to teachers" section of the VARK web site) to work out your VARK learning preferences.

ANEXO 3 – Matrizes das Provas Semestrais

1.º Grau (1.º Semestre)			
Objectivos	Conteúdos/ Estrutura da Prova	Cotação	CrITÉrios de Correção/Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Executar com correção Técnica • Revelar o domínio expressivo do instrumento • Demonstrar capacidade interpretativa 	Escalas Maiores (até uma alteração), com diferentes articulações	30 Pontos	<ul style="list-style-type: none"> • Qualidade do som e afinação • Postura • Clareza técnica e rítmica • Controlo da pulsação • Qualidade interpretativa das obras
	Arpejos em <i>legato</i> e <i>staccato</i>	10 Pontos	
	2 Estudos contrastantes	30 Pontos + 30 pontos	

1.º Grau (2.º Semestre)			
Objectivos	Conteúdos/ Estrutura da Prova	Cotação	CrITÉrios de Correção/Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Executar com correção Técnica • Revelar o domínio técnico - expressivo do instrumento • Demonstrar capacidade interpretativa • Demonstrar capacidade de Leitura 	Escalas Maiores (até duas alterações), com diferentes articulações	30 Pontos	<ul style="list-style-type: none"> • Qualidade do som e afinação • Postura • Clareza técnica e rítmica • Controlo da pulsação • Qualidade interpretativa das obras
	Arpejos em <i>legato</i> e <i>staccato</i>	10 Pontos	
	1 Obra (poderá ou não fazer parte do método adoptado)	30 Pontos	
	1 Estudo do método adoptado	30 Pontos	

2.º Grau (1.º Semestre)			
Objectivos	Conteúdos/ Estrutura da Prova	Cotação	CrITÉrios de Correção/Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Executar com correção Técnica • Revelar o domínio técnico - expressivo do instrumento • Demonstrar capacidade interpretativa 	Escalas Maiores (até três alterações), com diferentes articulações	30 Pontos	<ul style="list-style-type: none"> • Qualidade do som e afinação • Postura • Clareza técnica e rítmica • Controlo da pulsação • Qualidade interpretativa das obras
	Arpejos em <i>legato</i> e <i>staccato</i>	10 Pontos	
	2 Estudos contrastantes	30 Pontos + 30 pontos	

2.º Grau (2.º Semestre) – Prova Global			
Objectivos	Conteúdos/ Estrutura da Prova	Cotação	CrITÉrios de Correção/Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Executar com correção Técnica • Revelar o domínio técnico - expressivo do instrumento • Demonstrar capacidade interpretativa • Demonstrar capacidade de Leitura 	Escalas Maiores (até três alterações) e relativas menores, com diferentes articulações e respectivo arpejo	20 Pontos	<ul style="list-style-type: none"> • Qualidade do som e afinação • Postura • Clareza técnica e rítmica • Controlo da pulsação • Qualidade interpretativa das obras • Memorização • Dinâmicas
	Escala Cromática	10 Pontos	
	1 Obra (poderá ou não fazer parte do método adoptado)	30 Pontos	
	2 Estudos contrastantes	20 Pontos+20 Pontos	

4.º Grau (1.º Semestre)			
Objectivos	Conteúdos/ Estrutura da Prova	Cotação	CrITÉrios de Correção/Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Executar com correção Técnica • Revelar o domínio técnico - expressivo do instrumento • Demonstrar capacidade interpretativa 	Escalas Maiores e menores (até cinco alterações), com respectivos arpejos	30 Pontos	<ul style="list-style-type: none"> • Qualidade do som e afinação • Postura • Clareza técnica e rítmica • Controlo da pulsação • Qualidade interpretativa das obras • Dinâmicas
	Escala cromática	10 Pontos	
	Obra musical	20 Pontos	
	2 Estudos contrastantes	20 Pontos + 20 pontos	

4.º Grau (2.º Semestre)			
Objectivos	Conteúdos/ Estrutura da Prova	Cotação	CrITÉrios de Correção/Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Executar com correção Técnica • Revelar o domínio técnico - expressivo do instrumento • Demonstrar capacidade interpretativa • Demonstrar capacidade de Leitura 	Escalas Maiores (até cinco alterações), com diferentes articulações e respectivo arpejo	25 Pontos	<ul style="list-style-type: none"> • Qualidade do som e afinação • Postura • Clareza técnica e rítmica • Controlo da pulsação • Qualidade interpretativa das obras • Memorização • Dinâmicas
	Escala Cromática	5 Pontos	
	1 Obra de nível médio de execução	30 Pontos	
	2 Estudos contrastantes	20 Pontos + 20 pontos	

ANEXOS - Secção II

ANEXO 1 – Questionário



Questionário



O presente questionário foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino da Música (ESML - IPL) e servirá como instrumento de recolha de dados para uma secção de investigação, integrada num Relatório de Estágio.

Este questionário é individual e intransmissível. A tua contribuição através da realização e honestidade nas respostas é muito importante, pelo que, agradeço desde já a atenção dispensada, bem como a tua colaboração.

Primeiro Nome: _____ Grau/Ano _____

Escola de Música: _____

PARTE I

1. Porque escolheste o saxofone para a tua aprendizagem musical?

2. Gostas de tocar saxofone?

3. O que mais gostas de tocar?

4. Gostas de estudar saxofone em casa?

5. O que mais gostas de estudar em casa?

6. Sentes-te satisfeito com o resultado que tens obtido nas tuas performances?

PARTE II

1. Já alguma vez sentiste um grande prazer a tocar, um sentimento muito bom, que estavas tão concentrado/a e a gostar tanto do que estavas a fazer que nem te apercebeste do que se estava a passar à tua volta? Se tiveste uma experiência deste género, descreve-a e refere o tipo de acompanhamento (caso tenha existido).

2. Quando te enganas no estudo em casa, consegues superar o erro sozinho/a? Se sim, dá exemplos de resolução de problemas que tenhas usado.

3. Gostas de ter uma boa performance para sentires que o teu trabalho foi produtivo ou para seres melhor que os outros?

4. Já alguma vez tiveste uma performance que correu menos bem? Se sim, qual a razão de não ter corrido melhor?

5. No futuro, gostarias de ter um melhor desempenho no saxofone? Justifica a tua resposta.

6. Algum dia sonhaste ser um/uma saxofonista famoso/a? Se sim, quais os motivos que te levaram/levam a ter esse sonho?

PARTE III

1. A utilização do acompanhamento digital na sala de aula tem sido, desde que iniciaste os estudos nesta escola, um hábito frequente nas tuas aulas?

A) - Caso a utilização do acompanhamento digital não seja frequente nas tuas aulas, gostarias que fosse? Justifica a tua resposta.

2. Refere, se existir, outro tipo de acompanhamento usado nas aulas com o qual tenhas experimentado tocar, e explica a razão gostares ou não desse tipo de acompanhamento.

3. Sentes que as aulas seriam diferentes se tivessem / não tivessem acompanhamento digital? Justifica a tua resposta.

4. Tens algum tipo de acompanhamento digital que uses no estudo em casa? Se sim, qual?

5. Se alguma vez, ou frequentemente, tocaste ou tocas com acompanhamento digital, responde às seguintes questões:

a) - Tens facilidade em tocar com acompanhamento digital? Justifica.

b) - Tens dificuldade em tocar com acompanhamento digital? Justifica.

c) - Sentes-te mais entusiasmado/a ao tocar com acompanhamento digital ou sozinho/a?
Justifica.

d) - Ouvir a gravação da peça musical que vais tocar e do seu acompanhamento, ajuda ou dificulta o teu estudo em casa? Justifica.

e) - Para ti, quais as vantagens do uso do acompanhamento digital?

f) - Para ti, quais as desvantagens do uso do acompanhamento digital?

6. Quando sabes previamente que terás acompanhamento digital nas aulas, estudas mais, menos ou igual ao habitual? Justifica a tua resposta.

Obrigada pela tua colaboração!

Anabela Araújo

ANEXO 2 – Recolha de dados – Parte I

Inquéritos por questionário – 1ª Parte –

Com suporte digital

Nomes	1- Porque escolheste sax?	2 – Gostas de tocar?	3- O que mais gostas de tocar?	4- Gostas de estudar em casa?	5- O que gostas de estudar em casa?	6 - Satisfeito com as tuas performances?
1	Gosto pelo instrumento	Sim	Duos	Mais ou menos	Peças	Sim
2	Som	Sim	Peças	Sim	Tudo	Sim
3	Gosto pelo instrumento	Sim	Escalas	Sim	Peças	Sim
4	Gosto pelo instrumento	Sim	Duos	Sim	Peças	Sim
5	Gosto pelo instrumento	Sim	Peças	Não	Peças	Sim
6	Som, Gosto pelo instrumento	Sim	Peças	Sim	Peças	Mais ou menos
7	Som, Gosto pelo instrumento	Sim	Peças	Sim	Estudos e Peças	Sim
8	Saxofone ou guitarra. Não havia vaga na guitarra	Sim	Peças	Sim	Peças	Sim
9	Som	Sim	Peças	Não tem emoção para tocar em casa	Peças	Sim
10	Som	Sim	Peças	Sim	Peças, escalas, estudos	Sim
11	Gosto pelo instrumento	Sim	Peças e duos	Sim	Peças	Sim

Inquéritos por questionário – 1ª Parte –

Sem suporte digital

Nomes	1- Porque escolheste sax?	2 – Gostas de tocar?	3- O que mais gostas de tocar?	4- Gostas de estudar em casa?	5- O que gostas de estudar em casa?	6 - Satisfeito com as tuas performances?
1	Som	Sim	Escalas	Mais ou menos	Peças	Sim
2	Gosto pelo Instrumento	Sim	Peças	Sim	Peças	Mais ou menos
3	Melhor nota	Sim	Peças	Sim	Peças	Sim
4	Não havia vagas	Sim	Peças	Não muito, Prefere a escola	Peças	Mais ou menos
5	Som, Género musical	Sim	Peças, Duos	Mais ou menos, prefere na escola	Exercícios	Não
6	Gosto pelo instrumento	Sim	Peças, Exercícios	Sim	Exercícios	Nem por isso
7	Som, Aspecto	Sim	Peças, Duos	Sim	Estudos, Peças	Mais ou menos
8	Melhor nota	Mais ou menos	Peças	Não (ao início do estudo)	Estudos	Não
9	Som	Sim	Peças, Duos	Não (só as peças)	Peças	Sim
10	Som, Aspecto	Sim	Duos	Sim	Peças	Sim e não
11	Som	Mais ou menos	Peças	Mais ou menos	Peças	Sim
12	Som	Sim	Peças	Sim	Peças, Estudos e Peças CC	Mais ou menos

- Todas as referências a *músicas* foram substituídas por *Peças*;
- Qualquer referência acerca de gostar do aspecto físico do instrumento simplesmente ter experimentado e gostado foi substituído por *gosto pelo instrumento*;
- *Estudos* foram entendidos como *exercícios*;
- Músicas de Classe de conjunto estarão incluídas no grupo das *peças*.
- Respostas com expressões como “nem por isso” serão inseridas na categoria “não”.

ANEXO 3 – Recolha de dados – Parte II

Inquéritos por questionário – 2ª Parte – Motivação

Com suporte digital

Nomes	1 – Experiência de fluxo?	2 – Auto eficácia - Resolver o erro	3- Perspectiva Entitária ou incremental- para ser produtivo ou o melhor?	4 – Razão de performance n ter corrido bem?	5 – Teoria Expectativa-valor – porque quer melhorar desempenho?	6 – Saxofonista famoso? Motivos?
1	Sim – audição de CC nem se apercebeu q havia público	Sim – solfejo, tocar nota a nota, juntar tudo e repetir	As duas	Sim – falta de estudo	Sim – para ir em frente com a carreira de saxofonista	Sim – para ser rico e conhecido
2	Não	Sim – concentração e atenção	Produtivo	Sim – falta de estudo e distracção	Sim – para ser melhor	Sim – aparecer na TV e ser saxofonista famoso
3	Não	Sim – repetição	Produtivo	Sim – nervosismo	Sim – para tocar músicas mais difíceis	Sim – prazer a tocar
4	Sim – estava nervoso e ficou aliviado	Sim - repetição	Produtivo	Não	Para ser famoso	Sim – para ser conhecido pelo esforço
5	Não	Sim - repetição cada vez mais rápida	Produtivo	Nervosismo e falta de estudo	Para ser bom e agradar prof. e familiares	Não
6	Não	Sim – repetição 3 vezes seguidas	Produtivo	Sim – falta de confiança e estudo	Sim, gosta de tocar sax.	Não
7	Não	Sim - repetição	Produtivo	Sim – falta de estudo	Sim – gosta de ser melhor no que faz	Não
8	Sim- uma audição em duo nem reparou no colega ao lado	Sim – solfejo e repetição	Produtivo	Sim – falta de estudo e nervosismo	Sim – gostaria que o estudo fosse produtivo	Sim – ganhar dinheiro e ser conhecida em todo o mundo

9	Sim – adorou porque sabia q estavam todos a gostar...	Não, mas com a repetição, às vezes consegue na aula	As duas	Sim – falta de estudo	Para ser conhecido pelos músicos	Sim...inc.
10	Sim – com colega. Peça bonita e repetir mais vezes	De vez em quando - repetição	Produtivo	Não	Porque gosta	Não
11	Não	Sim, Repetição lenta	Produtivo	Sim, falta de estudo	Porque quer ser melhor	Gostava de ser melhor porque gosta de música

- “Para sentir que melhorou” foi encarado como *produtivo*.

Inquéritos por questionário – 2ª Parte – Motivação

Sem suporte digital

Nomes	1 – Experiência de fluxo?	2 – Auto eficácia? Resolver o erro	3- Perspectiva Entitária ou incremental- para ser produtivo ou o melhor?	4 – Razão de performance n ter corrido bem?	5 –Teoria Expectativa-valor – porque quer melhorar desempenho?	6 – Saxofonista famoso? Motivos?
1	Sim – na primeira actuação da AMAL	Sim – repete aquela parte e junta tudo	Produtivo	Não	Sim – porque gosta do sax	Sim – para mostrar que eu som bom
2	Não	De vez em quando – quando consegue repetição	Produtivo	Sim – não estudou bem	Sim – foi o instrumento que escolhi (gosta)	Não
3	Sim – uma peça d “Linkin Park” e queria tocar 1 milhão de x	Sim – estuda essa parte, repetindo e depois junta	Produtivo	Sim – podia ter estudado melhor	Sim – saber mais e tocar melhor	Sim – agradecer as outras pessoas
4	Sim – a estudar e não deu pelo tempo passar	Sim – mais lento e concentra-se, agora com CD ouve 1º	Produtivo	Sim – falta de estudo e simplesmente correr mal	Sim – para ter melhores notas e tocar em mais audições	Não
5	Sim – apresentação aos pais “uou”	Não – às x nem percebe que faz mal-ajuda da mãe	Produtivo	A pianista n ter olhado para a tonalidade e ter ficado assustada	Sim, para fazer diferentes concertos (banda, marchas,...)	Não
6	Sim – no estudo “só mais um bocadinho”	Sim, quando se lembra do que a prof. diz – estudar por partes	Produtivo	Sim – falta de estudo e nervosismo	Fama e facilidade em novos exercícios	Sim - Dinheiro
7	Sim – estudou muito porque estava a gostar	As x sim - repetição	Produtivo	Sim – estava nervoso e havia muito público	Para não tirar más notas no sax	Não
8	Não	Às x, se solfejar	Produtivo	Sim, a peça era “puxada”	Para agradecer os pais	Sim – ser conhecido
9	Sim – improvisou por se ter enganado	Não	Produtivo	Não	Porque acha que pode fazer melhor	Não

10	Não	Sim – repetição da secção e junção	As duas	Sim – não estudou o suficiente	Para ser famoso, ganhar dinheiro, agradar pais	Sim – ser reconhecido e rico
11	Sim – na banda	Umas sim, outras não – ajuda da irmã	As duas	Sim – não estudou o suficiente	Para tocar músicas + difíceis	Não
12	Sim – perda de noção de tempo – música bonita	Nem sempre - repetição	Produtivo	Sim – não estudou muito porque não a percebia...	Mãe apoia e fá-la feliz	Não

- Expressões que simbolizam sentir que o trabalho foi bom, aprender a tocar melhor, ter melhores notas e sentir que melhorou enquadrando-se na secção “produtivo”.

ANEXO 4 – Recolha de dados – Parte III

Inquéritos por questionário – 3ª Parte – Acompanhamento digital

Com suporte digital

Nomes	1 – CD frequente?	1 – a) Se não é, gostarias que fosse?	2 – Outro acompanhamento, porque gostas ou não?	3- Aulas seriam diferentes sem ou com acompanhamento?	4- Acompanhamento em casa?
1	sim	----	Piano e duo. Gosta mais do Duo porque é mais vivo	Sim. Gosta de tocar sozinho, não gosta de tocar com piano porque ouve-se mais a tocar	Não
2	Sim	-----	Piano e sax – gosta de ambos porque sax sozinho não tem tanta piada	Sim – Aulas ficam com mais piada com acompanhamento	Sim
3	Sim	-----	Sax e piano – gosta porque um instrumento só n faz música bonita	Sim, não ia gostar porque n ouvia música com piano e não dava para tocar por cima	Não
4	Sim	-----	Piano – gosta porque som é mais bonito	Sim – prefere tocar acompanhado	Não
5	Sim	-----	Sax e piano – gosto porque me ajuda a perceber os exercícios	Sim – seriam menos interessantes e com CD temos que estudar mais	Não
6	Sim	-----	Piano. Gostei porque música fica mais bonita	Sim – música fica mais bonita com acompanhamento digital	Sim (youtube e toco ao mesmo tempo)
7	Sim	-----	Piano – gosto porque me sinto bem com piano	Sim – seria só eu a tocar e eu gosto	Não
8	Sim	-----	Piano e sax – gosto porque ajuda a perceber e tocar melhor	Sim e não – porque a prof ia tocar na mesma	Não
9	Sim	-----	Piano – gosta porque dá outro ambiente à música	Sim.....	Não
10	Sim	-----	Sax – era engraçado e ajuda	Não – não seriam diferentes	Não (metrónomo)

11	Sim	-----	Piano e sax – gosto porque música mais completa e soa melhor	Sim, para pior. Gosto de tocar com acompanhamento	Sim – Saxo tempo 1 e método iniciação
----	-----	-------	--------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------	---------------------------------------

Nomes	5 – a) Facilidade? Justifica	5 – b) Dificuldade? Justifica	5 – c) Mais entusiasmo com ou sem CD? Porquê?	5 – d) Ouvir a gravação e acompanhamento ajuda ou dificulta, porquê?	5 – e) Quais as vantagens?	5 – f) Quais as desvantagens?	6 – Com acompanhamento, estudas mais, menos ou igual ao habitual?
1	Não – peças são rápidas	Sim – tem sensação q CD é mais rápido	Com CD – porque toca nas pausas e sem ele fica seca	Ajuda – assim sabe com há-de tocá-la	Nas pausas o piano toca	As pulsações – fica mais rápido	Mais – porque tenho dificuldade por causa do tempo
2	Sim – é mais fácil depois de saber a música	Não – CD ajuda-me a saber melhor os tempos	Com CD – dá mais graça à música	Ajuda a perceber os tempos e a música	Dá-me a expectativa de como vai ser a audição	-----	Mais – porque gosto mais de estudar as músicas com CD
3	Sim – quando sei a música corre bem	Não. Passa sempre as músicas com o CD	Com CD – porque é mais empolgante acertar nos tempos	Ajuda – porque já sei o ritmo e como é a música	Perceber como são as músicas e acertar nos tempos	Quando não sei as músicas fica mal e n dá para baixar o tempo	Mais – porque quero acertar com o CD
4	Não – não vai ao meu ritmo	Sim – não vai ao meu ritmo	Sozinho – ouve-se mais o som do sax	Ajuda – fico com ideia do que vou tocar	Percebo melhor a música	Posso parar e depois não sei onde vou	Igual – aulas são sempre as mesmas
5	Não – estudo mais lento ou rápido e aqui é diferente	Sim – penso que estudo bem e com CD vejo que estudei mal	Sozinho – com CD é mais exigente	Ajuda – porque consigo perceber onde estão os erros	Conseguir perceber onde estão os erros e manter a pulsação	Tenho que estudar mais para tocar com CD	Mais – sei que vai ser mais difícil
6	Sim – se nos enganarmos vamos atrás do acompanhamento	Não – porque ouvimos e conseguimos tocar	Com CD – fica mais bonito	Ajuda – já temos a música e acompanhamento na cabeça	Sentimo-nos acompanhados e fico mais à vontade	-----	Mais – é mais difícil e tenho que tocar melhor

7	Mais ou menos – às vezes erro na pulsação	Mais ou menos – às vezes erro na pulsação	Sozinho – gosto de me ouvir só a mim	Ajuda – sei como hei-de tocar	Não me baralho nos tempos e pulsações	Não nos ouvimos só a nós e muitas vezes não sabemos se estamos a tocar bem ou mal	Mais – Como não me engano tanto nos tempos e pulsações é mais uma razão para tocar melhor
8	Mais ou menos – as vezes é muito rápido e outras é fácil	Mais ou menos – às vezes é muito rápido	Sem CD está mais concentrada na peça	Ajuda – já sei mais ou menos como é	Saber como a música tem que soar, ajudam no estudo	-----	Mais – para ter certeza que consigo tocar com CD
9	Sim – sinto mais a pulsação	Não....	Com CD – parece que estou numa audição	Ajuda – porque sinto o ritmo da música q estou a tocar	Se me enganar dá para reconhecer o erro	-----	Igual – “mais vale prevenir q remediar”
10	Sim – estava a tocar bem	Não – estava a tocar bem	Com CD – vem a outra parte da música e isso é uma vantagem	Ajuda – fico com ideia do que tenho que tocar	Ajuda-me a perceber a peça porque tem a outra parte da música	Se a peça for difícil eu baralho-me porque o CD tem gravações perfeitas e não pára	Mais – como tenho acompanhamento não me posso enganar
11	Sim – se estudar é fácil	Não – se estudar primeiro	Com CD porque é melhor	Ajuda – já sei como tocar	Já sei como vai soar quando tocar com piano	Se me enganar o CD continua; não dá para tocar mais devagar	Mais – para não me enganar na aula

Inquéritos por questionário – 3ª Parte – Acompanhamento digital

Sem suporte digital

Nomes	1 – CD frequente?	1 – a) Se não é, gostarias que fosse?	2 – Outro acompanhamento, porque gostas ou não?	3- Aulas seriam diferentes s ou c acompanhamento?	4- Acompanhamento em casa?
1	Não	Sim – porque tem outra voz que me ajuda a fazer a peça	Piano e sax – gosta porque existem outras vozes	Sim – ia ter outra voz e ia ser fixe	Não
2	Não	Sim – porque acho que ia ser mais divertido	Só com sax e gostou porque gosta de tocar acompanhado	Sim – ia ser mais fixe	Não
3	Não	Sim – músicas ficam melhores	Sax e piano – mas gosta mais do sax porque som fica melhor	Sim – músicas ficavam melhores e quando apresentasse ficavam mais bonitas	Não
4	Não	Sim – porque me ajuda na pulsação e ritmo	Piano e sax – gosto, mas não é espectacular	Sim – porque me ajudaria na pulsação e ritmo	Sim, o acompanhamento (mas é recente)
5	Não	Sim – ajuda-me a compreender melhor as peças que vou tocar	Piano – gosto porque me ajuda a perceber o ritmo e a melodia e onde vou entrar	Sim – seria mais fácil ver as peças	Sim (o metrónomo)
6	Não	Sim e não - Não sei como seria e se gostaria	Piano e sax – é giro e bonito e a música fica mais completa	Sim – gostaria de acompanhamento	Não
7	Não	Não – CD baralha porque n pára e se me engano fica tudo torto	Sax e piano – gosto porque sinto-me mais seguro a tocar	Sim. Não ia gostar porque CD baralha-me	Não
8	Não	Não – já experimentou e é rápido	Outros instrumentos, Sax e piano – gosta do piano com o sax	Sim – Não gostaria do CD porque mantém pulsação e não consigo	Não

9	Não	Não – pressiona na pulsação	Piano e sax – sente-se mais à vontade	N gostaria de CD porque baralha e é diferente na velocidade	Não
10	Não	Sim – fixe e gosto de tocar acompanhado	Sax e piano – sax porque gosto mais do som	Sim, melhor porque gosto de tocar acompanhado	Não
11	Não	Não – é indiferente	Sax e piano – sax porque gosto mais do som	Não – ia ser igual porque o acompanhamento é indiferente	Sim (metrônomo)
12	Não	Sim – ajudava-me a tocar	Piano – gosto...	Sim – música era mais gira	Não

Nome s	5 – a) Facilidade? Justifica	5 – b) Dificuldade? Justifica	5 – c) Mais entusiasmado com ou sem CD? Porquê?	5 – d) Ouvir a gravação e acompanhamento ajuda ou dificulta, porquê?	5 – e) Quais as vantagens?	5 – f) Quais as desvantagens?	6 – Quando tens acompanhamento, estudas mais, menos ou igual ao habitual?
1	Sim – não me atrapalho	Não – com acompanhamento é mais fácil	Com CD – porque música fica mais completa	Ajuda – já sei o tempo e como tenho que tocar	Já sei o tempo e dinâmica	-----	Mais – porque com acompanhamento fica mais giro
2	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
3	Sim – se se souber bem a música	Não – se souber a música corre bem	Com CD – peças ficam+ bonitas e entusiasmo de as apresentar	Ajuda – já sei ritmo e som da música	Fica mais bonita porque tem parte do piano ou da que completa a música	-----	Mais – porque se eu parar, o CD não pára
4	Sim – toco enquanto oiço	Não – consigo tocar ao mm tempo	Com CD – soa melhor	Ajuda – já sei o que o piano vai tocar e o sax também	Ajuda no ritmo e a decorar a música	-----	Igual – tenho que estudar sempre

5	Sim – sei sempre onde tocar	Não me baralho	Com CD – a peça fica mais completa	Ajuda – ouço o que vou tocar e é mais fácil	Sinto que fico mais preparada , é como se o pianista estivesse lá	Peça pode ser rápida e como n estou à espera atrapalho-me	Mais – para estar realmente preparada (sozinha toco mais lento)
6	Não – se me engano baralho-me todo	Sim – se me engano baralho-me	Sozinho – se me enganar continuo	Ajuda – posso imitar o que ouvi	Sei como vai ser	-----	Mais – é mais difícil com acompanhamento
7	Não – pulsação muito rápida para o que estudo	Sim – pulsação rápida	Sozinho – porque quando toco com CD, pessoas podem reparar que não estou preparado e não gosto	Ajuda – já sei o som e ritmo da música	-----	Baralhar-se e perder-se na peça	Mais – porque baralho e tenho que estudar mais para superar
8	Não – não consigo manter pulsação	Sim - pulsação	Com CD porque é mais fixe?	Ajuda – ficamos com a música no ouvido	Ajuda a perceber onde nos enganamos	Baralho-me	Igual – não é por isso q vou estudar mais
9	Não – ritmo não é ao meu gosto	Sim - ritmo não é ao meu gosto	Sozinho porque ritmo não é como o nosso	Ajuda – percebes as notas e o ritmo	-----	Ritmo que tocamos pode ser diferente do que vimos	Igual – a aula é a mesma
10	Sim – acompanho bem	Não – acompanho bem	Com CD sinto-me melhor a tocar acompanhado	Ajuda – ritmos e dinâmicas q tenho que fazer	Ouçó a música e sei onde entrar	Quando me engano não posso voltar atrás porque CD não pára	Mais – para ficar bem com CD
11	Não – as primeiras vezes a gravação era rápida	Sim – primeiras vezes a gravação era rápida	Sozinho – não tenho que estar preocupado em atacar a tempo e gosto de ouvir o meu som	Ajuda – já sei como tocar	-----	Tempo – Às primeiras vezes é rápido	Igual – não gosto do acompanhamento digital

12	Sim – é mais engraçado e melhor para mim	Não – primeiro ouço e é mais....	Com CD – é melhor e percebo mais o ritmo	Ajuda – saber o ritmo da peça que vou tocar	Ajuda saber o ritmo da peça que vou tocar	-----	Igual – depois de ouvir é que sei se estudo mais ou menos
----	------------------------------------------	----------------------------------	------------------------------------------	---------------------------------------------	-------------------------------------------	-------	-----------------------------------------------------------

ANEXO 5 – Entrevistas aos professores – Alexandre Geirinhas

Entrevista a Alexandre Geirinhas – 22 de Maio de 2014.

Anabela – Então boa tarde Alexandre Geirinhas, desde já agradeço a tua colaboração nesta investigação sobre a influência do acompanhamento digital na motivação dos alunos. Ah... Desde que és professor, utilizas sempre o acompanhamento digital nas aulas?

Alexandre – A princípio não utilizava. Ah... Utilizo para a maioria dos alunos, sim.

Anabela – E porque é que a princípio não utilizavas e agora utilizas?

Alexandre – Ah... para já porque não havia tanto acesso a esse tipo de coisas há uns anos, e depois também porque não achava uma forma séria de estudar a música.

Anabela – Queres explicar isso do “não achava uma forma séria de estudar a música”?

Alexandre – Na altura pensava que a música tinha que ser tratada de uma forma matemática, mais ao nível do ritmo e de o aluno compreender o que se passava com a pulsação e na divisão da pulsação. Ah... Entretanto fui-me apercebendo que os alunos adquirem melhores conhecimentos através do reconhecimento de padrões, tanto melódicos como rítmicos.

Anabela – E o CD... Achas que a utilização do acompanhamento digital ajuda a isso?

Alexandre – Aí acho que o CD ajuda, sim.

Anabela – Ok! Ah... E agora na tua docência utilizas o acompanhamento digital em todos os alunos?

Alexandre – Em todos os alunos!

Anabela – Pronto! Ah... Queres falar-nos... queres explicar um bocadinho...

Alexandre – Em que é que eu uso?

Anabela – Sim!

Alexandre – Ah... Basicamente para tudo! (risos) Faço... Para eles tocarem peças utilizo muitas vezes acompanhamento digital quando é disponível. Ah... muitas vezes gravo eu os estudos para eles ouvirem em casa e... e pronto.

Anabela – **Achas que funciona para a motivação dos alunos?**

Alexandre – Eu acho que sim. Acho que funciona melhor.

Anabela – **OK! Em relação aos alunos que tiveste no início da tua carreira docente e aos alunos que tens agora, sentes diferença ao nível da motivação?**

Alexandre – Sim, sim. Acho que os alunos que tenho agora são mais motivados do que antes, sim.

Anabela – **OK! Ah... Tens alguma coisa a acrescentar a esta entrevista, alguma coisa sobre a motivação dos alunos, sobre o acompanhamento digital?**

Alexandre – O acompanhamento digital tem a grande vantagem da pulsação: obriga-os a seguirem a música e não pararem sempre que têm um erro. Ao princípio, quando eles começam a utilizar os acompanhamentos ainda têm esse hábito de... por vezes param de tocar e... e ficam à espera que eu pare a gravação ah... para... para eles voltarem a tentar. Ah, portanto, eu acho que também parte um bocadinho da, do professor saber utilizar o CD, porque se, se nós pusermos o hábito de parar aos alunos, eles depois habituam-se a isso e também não serve para grande coisa, se estiverem sempre a parar, portanto, a grande vantagem que há em utilizar o CD para manter a pulsação, acaba por se esvanecer ao mínimo erro que eles façam e que queiram parar tudo para voltarem a tentar. Portanto, para além disso, acho que é muito importante adequar as gravações ao nível em que eles se encontram na realidade. Não... às vezes não ao nível que nós gostaríamos que eles estivessem, mas onde eles se encontram na realidade, portanto, utilizo muitas vezes para isso também uma alteração da velocidade para adequar melhor a eles.

Anabela – **Como é que fazes a alteração da velocidade?**

Alexandre – Portanto, em vez de utilizar o CD numa aparelhagem, digitalizo tudo para o computador e utilizo um programa adequado para isso.

Anabela – Qual é o programa?

Alexandre- É o *Audacity* ou o *Windows Media Player*.

Anabela –Ok! Dá para alterar a pulsação da música não é?

Alexandre – Exactamente. Altera a pulsação sem alterar... ah... o tom!

Anabela – Sem alterar o tom... E esses programas também dão para alterar o tom?

Alexandre – Dão para alterar o tom e posso alterar o tom, por exemplo em alunos que tenham um saxofone diferente, ou tenor ou alto, e eu tenho o acompanh...ou tenor ou soprano, e caso eu tenha acompanhamento para alto. No entanto alterar o tom é sempre um bocadinho de evitar porque quando se altera o som, há algumas sonoridades que ficam distorcidas, nomeadamente se o acompanhamento for de piano.

Anabela – Ah...OK! Pronto... Mais alguma coisa a acrescentar?

Alexandre – Acho que não.

Anabela – Pronto, então muito obrigada pela tua colaboração!

Alexandre – De nada!

ANEXO 6 – Entrevistas aos professores – Joana Costa

Entrevista a Joana Costa – 21 de Maio de 2014

Anabela – Boa tarde Joana Costa, desde já agradeço a tua colaboração nesta investigação sobre a influência do acompanhamento digital na motivação dos alunos. Desde que és professora, o acompanhamento digital, ou o CD, tem sido um hábito frequente nas tuas aulas?

Joana – Numa... Sempre fez parte das minhas aulas. Num... quando comecei não utilizava tanto, apenas com alguns alunos que eu sentia que tinham mais dificuldade na execução, principalmente em público, ah... mas, com o tempo, passou a ser um hábito frequente principalmente nos alunos que iniciam o estudo da percussão.

Anabela – Ok! Ah... mas porque é que não utilizavas nos alunos... falaste... que tocavam em público?

Joana – Sim, numa fase inicial eu comecei a utilizar só naqueles alunos que tinham um bocadinho receio do público e de tocar sozinhos, e como forma de eles não sentirem... ah... tão... tão inseguros na execução, acabou por... acabei por achar que o CD, que não os sentia, que eles não ficavam tão nervosos porque tinham sempre ali alguma coisa, não sendo só tocar sozinhos.

Anabela – Utilizavas então o acompanhamento digital como suporte...?

Joana – Exactamente...

Anabela – E ajuda na falta de confiança...?

Joana – Exactamente.

Anabela – ok!

Joana – Com o tempo comecei a perceber que isso era útil... nu... numa fase inicial... ah... do instrumento: nas primeiras audições deles... e tudo o mais.

Anabela – OK! Utilizas esse acompanhamento em todos os alunos, ou é só (em todos os alunos, atenção, que estejam a começar)?

Joana – Sim... sim. Sim, sim. Normalmente utilizo sempre. Depois à medida que eles vão evoluindo, ah... ou vou deixando de utilizar ou continuo a utilizar, dependendo do aluno. Mas numa fase inicial, sim, sempre.

Anabela – Achas que os motiva?

Joana – Acho que os motiva e acho que os ajuda também a ter alguma percepção dos erros que eles fazem quando tocam. Por exemplo, a nível da percussão, que é essencial eles desde cedo comecem a ter a noção do ritmo, do tempo, da estabilidade... e isso ajuda-os muito. Eles não têm... quando eles começam na caixa, por exemplo, não têm muito a percepção de que duas colcheias cabem dentro de uma semínima, portanto, aquilo muitas vezes não encaixa ali. Tocam duas notas mas não sabe muito bem em que parte da semínima, e aquilo de certa forma acabou por os ajudar a ter mais percepção do tempo e do ritmo...

Anabela – OK! Ah... Inicialmente usavas o acompanhamento digital só nos alunos que se sentiam mais inseguros...

Joana – Sim, sim, sim.

Anabela – Ah.. E nos outros não.

Joana – Sim.

Anabela – Sentias diferenças em termos motivacionais, dos dois alunos, aqueles que usavam daqueles que não usavam?

Joana – Sentia...que os alunos com CD sentiam mais entusiasmo, e mesmo o resultado final, em audição, também acabei por me aperceber que eles saíam também da audição com outra, outro, outro entusiasmo também. Porque as próprias pessoas, por exemplo, ao nível da caixa que é o que eles começam por iniciar o estudo da percussão, é um instrumento rítmico, e muitas vezes quem não percebe de música, ou principalmente os pais, não percebem muito bem aquilo que eles estão a tocar, e aquilo acaba por ser um instrumento de ritmo que não há uma melodia pelo meio e com o acompanhamento do CD, há sempre ali

outro acompanhamento e dá outro, dá... ah... ao público a perceber aquilo que o aluno está a fazer, e o aluno acaba por se sentir mais entusiasmado também, porque o público aplaude de outra forma, têm outro feedback no final.

Anabela – Pois... Então o acompanhamento digital dá um suporte harmónico/melódico à caixa que faz com que o público tenha outra percepção da música em si?

Joana – Exactamente.

Anabela - É isso?

Joana – Exactamente, nos instrumentos da percussão.

Anabela – E ficam mais entusiasmados quando sabem disto (os alunos)?

Joana – Sim, sim, sim.

Anabela – Ok!

Joana – Até muitas vezes são eles que... que... que preferem. Muitas vezes no início retraem-se a tocar com CD, mas depois com, com a rotina e com o...pronto, perceber que aquilo realmente lhes é útil, eles acabam às vezes até por só querer aquilo.

Anabela – Só quererem tocar com acompanhamento digital?

Joana – Sim, sim.

Anabela – ok! Tens algo a acrescentar a esta entrevista? Alguma coisa relativamente ao uso do acompanhamento digital, sobre a motivação dos alunos? Alguma coisa que aches importante?

Joana – Não... Não tenho nada a acrescentar!

Anabela – Pronto, então... Joana Costa, muito obrigada pela tua colaboração!

Joana –Obrigada!

ANEXO 7 – Entrevistas aos professores – João Bentes

Entrevista a João Bentes – 26 de Fevereiro de 2014

Anabela – Boa tarde João Bentes, desde já agradeço a tua colaboração nesta investigação sobre a influência do acompanhamento digital na motivação dos alunos, e gostaria de te perguntar... e... desde que és professor, se o acompanhamento digital tem sido um hábito frequente nas tuas aulas?

João – Frequente não, mas dou aulas há cerca de vinte anos e o acompanhamento digital tem sido uma constante a partir de oito anos para cá. (...dizias...) Na altura também não havia grande alternativa a não ser o ensino sem acompanhamento digital, mas a partir do momento que surgiu, mostrei-me logo interessado, e acho que é uma opção sempre a ter em conta.

Anabela – E porque é que achas que é uma opção sempre a ter em conta?

João – Principalmente para os alunos que começam, acho que é mais estimulante e dá-lhes um bocadinho mais de interesse... Eles normalmente quando começam com aquela motivação toda, o facto de terem que estar a fazer exercícios em casa, acho que é um bocadinho maçador, principalmente para miúdos que começam com 9, 10 anos. Quando têm o acompanhamento digital acho que é muito mais interessante, e eles mostram muito mais entusiasmo pelo acompanhamento digital do que se eu disser “olha, tens aqui um metrónomo, pões os exercícios a 60, ou a 80 ou seja o que for, e fazes em casa” – eu já sei que eles não vão fazer. (Risos) E gora também há muitos livros com músicas com acompanhamento digital, também já há livros de exercícios... e... é bom...

Anabela – Com acompanhamento?

João – É, com acompanhamento. Acho que é interessante para a motivação deles e até para a aquisição já de uma certa autonomia a estudar.

Anabela – Ok. Utilizas o acompanhamento digital em todos os alunos?

João - ...Não. Ah... Normalmente utilizo... (pensar) ah... também depende dos alunos, mas mais ou menos até ao 3.º grau utilizo... alunos médios... utilizo até ao 3.º grau. Alunos já mais

avanzados, que demonstrem mais aptidão ao início, por exemplo: 2.º e 3.º grau... no final do 2.º grau já começo a tirar o acompanhamento... porque acho que já tem mais sentido começar a fazer o acompanhamento com piano e deixar um bocado a parte do acompanhamento digital.

Anabela – Tu já respondeste um bocadinho a esta pergunta, mas... como professor, de que forma sentes que a utilização deste recurso afecta a motivação dos alunos?

João – Acho que afecta bastante. Principalmente na fase inicial... ah, porque, eu acho que...

Anabela – Mas afecta no sentido positivo ou negativo?

João – Sim, no positivo, no sentido positivo, porque, porque é ah.. eu acho que... ainda há pouco tive um aluno – foi há 15 dias – tive um aluno novo, e só o facto de eu ter chegado à aula e ter-lhe... ok! Entreguei-lhe um livro com o CD com o acompanhamento, ele em cinco minutos da primeira aula tocou logo uma música.

Anabela – Ok! Isso não aconteceria se não tivesse o acompanhamento?

João – Aconteceria, mas se calhar eu pegava, eu pegava (intervenção) ... eu pegava por outra... se calhar tinha outra abordagem. Tinha outra abordagem em relação àquilo. E ele mostrou-se logo muito entusiasmado em tocar e eu disse-lhe “vais tocar uma música” e ele “ok, tá bem” – “Então vou-te dar um CD e agora vais ouvir” – “ok!” – “É só contar até quatro, tens esta nota, as notas que eu te ensinei a tocar e vais tocar” e ele “ah, que bom!” – e foi engraçado.

Anabela – Ficou entusiasmado?

João - Ficou todo entusiasmado e em cinco minutos tocou uma música na primeira aula. Foi, foi interessante.

Anabela – Tens algo a acrescentar a esta entrevista sobre o acompanhamento digital? Sobre a motivação dos alunos?

João – Sim, acho que é... também é... tem um aspecto que, para mim é que é interessante que é..hmm...também depende da qualidade do acompanhamento digital, tem a ver com o trabalho de saber ouvir, desde início. Trabalho de música de câmara...

Anabela – De Música de câmara?

João – Sim, é um bocado de música de câmara com o suporte digital, mas eles habituam-se a ouvir o suporte digital e de tocar

Anabela – Ou seja, o acompanhamento digital ajuda também a ...

João – Sim, na minha opinião ajuda um bocado a eles...a eles ouvirem. Ouvirem não só, não tocarem só a parte deles e ouvirem, conseguirem encaixar a parte deles com... em cima de um suporte, neste caso o suporte digital, mas, provavelmente quando tiverem uma situação ao vivo de, de, de música de câmara com outros colegas, de certeza absoluta que vai, vai ajudar.

Anabela – que vai correr melhor. Pronto, muito obrigada pela colaboração e depois arranjo-te um exemplar, está bem?

João - Ok! Muito obrigado.

Anabela – Obrigada!

ANEXO 8 – Entrevistas aos professores – Nuno Martins

Entrevista a Nuno Martins – 13 de Março de 2014

Anabela – Bom dia Nuno Martins, desde já agradeço a tua colaboração nesta investigação sobre a influência do acompanhamento digital na motivação dos alunos, e gostaria de te perguntar, desde que és professor, se o acompanhamento digital tem sido um hábito frequente nas tuas aulas?

Nuno – Sim, tem sido...

Anabela – sim?

Nuno – Tem, pronto... até por falta de pianistas acompanhadores, tenho utilizado sempre al, al...os CDs, e principalmente até ao terceiro/quarto grau, é fundamental.

Anabela – Mas usas os CDs também nas audições?

Nuno – Também... nas audições.

Anabela – ok! Utilizas o acompanhamento digital em todos os alunos?

Nuno – Principalmente no terceiro e quarto...até ao terceiro/quarto grau, a partir daí já nem tanto.

Anabela – E até ao terceiro e quarto grau todos... costumás usar em todos os alunos?

Nuno – Sim, sim. Do primeiro ao quarto grau, em todos os alunos.

Anabela – E então porque é que usas em todos os alunos do primeiro ao quarto grau?

Nuno – porque é a maneira de eles terem acompanhamento, porque senão raramente teriam acompanhamento... porque não... Geralmente os conservatórios não facultam agora muitos pianistas acompanhadores e é uma estratégia para... ainda assim... pronto... utilizarem o acompanhamento.

Anabela – OK! Mas por exemplo: eles podiam não tocar com o acompanhamento nas aulas e depois, duas ou três aulas, experimentarem o acompanhamento e tocar na audição. Mas tu utilizas em todas...?

Nuno – Sim, sim, utilizo praticamente sempre, sim. Utilizo praticamente sempre.

Anabela – Pronto, e ... Então não tens grupos de alunos que não usem CD?

Nuno – Não.

Anabela – Todos usam CD até ao 3º/4º...

Nuno – até ao terceiro, quarto grau todos têm essa experiência.

Anabela – Ah, Ok, pronto! Mas em termos motivacionais sentes alguma diferença... ah... nos alunos que usam CD?

Nuno – Ah, eles todos usam, mas... mas... mas acho que sim, é mais... é mais motivante.

Anabela – Então eu reformulo a pergunta, que é: Como professor, de que forma sentes que este recurso afecta a motivação dos alunos?

Nuno – Ah... Eles sentem-se mais motivados e acabam por, a nível de experiência musical ser mais completa não é?... Porque tem que tocar sempre em conjunto com uma situação, não é.

Anabela – Ah, ok! Então (ah, pronto, estou a perceber) - afecta a motivação dos alunos porque eles sentem que estão a tocar acompanhados e sentem que a produção final é diferente, é isso?

Nuno – Sim, sim, claro, claro.

Anabela – E eles estudam mais em casa por causa disso?

Nuno – Eu penso que sim. Porque têm que tocar junto com o CD. Obriga-os também a uma... a um trabalho diferente, não é. Não é só o trabalho de lerem e música e de tentarem tocar bem expressivamente, mas também tocar com o CD... e afinar.

Anabela – Ok! E eles costumam ter CD em casa?

Nuno – Sim.

Anabela – Ok! Pronto! Tens alguma coisa mais a acrescentar sobre a motivação dos alunos, sobre a utilização do CD...?

Nuno – Eu, eu...O CD não é...ou seja, é para motivar, não é? mas não é só para motivar, é também para colmatar uma ausência de pianista acompanhador que os conservatórios hoje em dia têm principalmente até ao 4.º grau, praticamente. A partir daí, do 5º grau, já se consegue que os alunos tenham mais acompanhamento, mas até... pelo menos nas escolas onde eu estou, não é fácil ter um pianista acompanhador nos primeiros graus.

Anabela – Ok!

Nuno – Ah, e para eles poderem ter uma experiência mais contínua, e visto que há livros que têm de facto o CD, pode-se fazer esse trabalho mesmo sem o pianista. Neste caso é uma medida também economicista, vamos lá, para a própria escola, e também motiva e obriga-os a trabalhar em conjunto com a harmonia, com tudo o mais...

Anabela – Ou seja, na realidade está a trabalhar outras coisas que não só a motivação...?

Nuno – Exactamente, exactamente.

Anabela – Muito obrigada Nuno Martins!

Nuno – Obrigado eu.