



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

**ESCOLA DE ARTES**

**DEPARTAMENTO DE MÚSICA**

**Relatório de Estágio da Prática de Ensino  
Supervisionado na Academia de Música de  
Lagos: Abordagem da Motivação na  
aprendizagem de Piano**

Shaina Karim Nazareth

Orientação | Prof. Doutora Ana Telles

**Mestrado em Ensino de Música**

Relatório de Estágio

Évora, 2018



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

---

## **ESCOLA DE ARTES**

### **DEPARTAMENTO DE MÚSICA**

# **Relatório de Prática de Ensino Supervisionada realizada na Academia de Música de Lagos: A Abordagem da Motivação na Aprendizagem de Piano**


Shaina Karim Nazareth

Orientação | Prof. Doutora Ana Telles

**Mestrado em Ensino de Música**

Relatório de Estágio

Évora, 2018



Relatório de Prática de Ensino Supervisionada realizada na Academia de Música de Lagos: A Abordagem da Motivação na Aprendizagem de Piano

---

## **Dedicatória**

Ao grande amor da minha vida, à minha maior inspiração, à minha força, à minha razão de lutar todos os dias, de ser uma pessoa melhor!

Tudo isto foi para ti, tudo isto é para ti!

Obrigada pela tua compreensão ao longo destes últimos anos e desculpa pela vida que tivemos que ter, por ter tido de me dividir, por ter tido de me desdobrar, por não poder dar o meu máximo para ti! Um dia, mais tarde, irás perceber melhor tudo aquilo que fiz.

E que eu possa servir de exemplo e referência para ti.

O amor move, a fé move. A necessidade move. A verdadeira motivação está aí.

Ao meu filho Munir

## **Agradecimentos**

Quero agradecer ao meu filho pelo seu amor e compreensão.

Ao meu Pai, meu herói, pois sem ele não teria conseguido realizar o mestrado. Obrigada Pai por teres tido o dom através da tua boa vontade e amor, de tornares as distâncias mais curtas entre o Barreiro e Lagos, por teres sido o meu coração e os meus olhos nas noites e dias em que estava em Évora.

À minha Mãe, pela sua fé inabalável em mim e as suas bênçãos para cada exame, cada trabalho e cada viagem. Ela é a minha Deusa na terra.

Ao Vladimir, o eterno especial, pelo apoio incondicional em todas as horas.

À Joana Reino, por tantas noites e tantos dias ter tomado conta do meu filho.

À Diana Oliveira, por ter contribuído para o meu equilíbrio psicológico na reta final.

A quem sempre se prontificou para me ajudar em tudo ao longo desta minha caminhada, com toda a sua boa vontade: Ana Fialho, Dorivaldo Duarte, Emily McIntyre, Filipa Gonçalves, Gabriel Rodeia, Isabel Farias, Joana Godinho, João Paulo Jesus, José Viegas Gonçalves, Lina Amores, Mário Palma, Nuno Batoca, Nuno Soares, Telma Santos e Teresa Carvalho Costa.

À minha querida Professora e orientadora, que tanto admiro e estimo, Professora Doutora Ana Telles, por toda a sua dedicação e paciência.

À Professora Doutora Olga Magalhães, pela prontidão e disponibilidade.

À Academia de Música de Lagos e à minha orientadora cooperante Marta Alves.

A todos vós, a minha profunda e eterna gratidão. Obrigada por me ajudarem a concretizar tudo isto.

## Epígrafe

*O amor de mãe é o combustível que  
capacita um ser humano comum a  
fazer o impossível.*

Marion C. Garretty

*Atá uma força motriz mais poderosa  
que o vapor, a electricidade e a  
energia atómica: a vontade!*

Albert Einstein

*Tudo o que está no plano da  
realidade foi sonho um dia.*

Leonardo Da Vinci

## **Resumo**

Prática de Ensino Supervisionada realizada na Academia de Música de Lagos: A abordagem da motivação na aprendizagem de piano.

Este relatório é fruto da Prática de Ensino Supervisionada que foi realizada na Academia de Música de Lagos, sob a orientação da Professora Doutora Ana Telles. A primeira secção engloba o relatório de estágio, onde é feita a caracterização da escola, dos alunos e são relatadas as aulas observadas, aulas dadas, assim como as atividades envolvidas pela mestrandia. A segunda secção é dedicada à temática do relatório, em que são apresentadas as diversas teorias da motivação, as causas da desmotivação, a importância do professor na motivação e atitudes e estratégias que devem ser adotadas por este, de forma a manter níveis elevados de motivação dos alunos. É apresentado um estudo que visa a compreensão do estado motivacional dos alunos de piano do curso básico da Academia de Música de Lagos.

Palavras-chave: Piano, Motivação, Aprendizagem, Conservatório, Professor

Abstract: Supervised Teaching Practice Education held at the Academy of Music in Lagos:

Approach to motivation in studying piano.

This report is a product of the Practicum in Supervised Education which was held at the Academy of Music in Lagos, under the supervision of PhD Professor Ana Telles. The first section relates to the practicum, with details regarding the school and its students, and is related to supervised lessons, given lessons, as well as activities taken part in by the author. The second section is dedicated to thematic material from the report, where diverse theories about motivation are outlined, along with causes for lack of motivation, and the importance of the teacher in adopting correct attitudes and strategies, with the goal of maintaining high levels of motivation in the students. A study is presented which shows motivation levels of the students at the Academy of Music in Lagos.

Key-words: Piano, Motivation, Learning, Music conservatory, Teacher



# Índice

Dedicatória.....	III
Agradecimentos .....	IV
Epígrafe .....	V
Resumo .....	VI
Índice de Quadros .....	XI
Índice de Gráficos.....	XII
Índice de Tabelas .....	XIII
Índice de Figuras .....	XIV
Secção I– Prática de ensino supervisionada .....	1
1. Introdução.....	1
2. Caracterização da Academia de Música de Lagos .....	1
2. 1. Historial .....	1
2. 2. A Instituição.....	2
2. 3. Estrutura organizacional .....	3
2. 4. Órgão consultivo .....	4
2. 5. Instalações.....	4
3. Alunos acompanhados na Prática de Ensino Supervisionado .....	5
3. 1. Caracterização dos alunos.....	6
3. 1. 1. Aluno A .....	6
3. 1. 2. Aluno B .....	6
3. 1. 3. Aluno C .....	7
3. 1. 4. Aluno D.....	8
3. 1. 5. Aluno E.....	8
3. 1. 6. Aluno F.....	9
3. 2. Aulas observadas.....	10
3. 2. 1. Aluno A e Aluno B.....	10

3. 2. 2. Aluno C .....	10
3. 2. 3. Aluno D .....	10
3. 2. 4. Aluno E.....	11
3. 2. 5. Aluno F.....	11
3. 3. Aulas lecionadas .....	11
3. 3. 1. Aluno A .....	11
3. 3. 2. Aluno B .....	12
3. 3. 3. Aluno C .....	12
3. 3. 4. Aluno D .....	12
3. 3. 5. Aluno E.....	12
3. 3. 6. Aluno F.....	13
3. 4. Atividades desenvolvidas .....	13
4. Conclusão da secção I.....	16
Secção II- Projeto de investigação.....	16
1. Introdução.....	16
1. 1. Objeto de estudo.....	17
1. 2. Justificação .....	18
1. 3. Objetivos .....	18
2. Revisão da literatura .....	18
3. Metodologias de investigação .....	21
4. Conceito de Motivação.....	21
4. 1. O Processo Motivacional .....	23
4. 2. A importância da motivação .....	24
4. 3. Fatores que afetam a motivação.....	24
4. 4. Causas da motivação e desmotivação.....	25
4. 5. A motivação na Música .....	26

Desde 1950, a motivação tornou-se objeto de estudo, quando surgiu a primeira teoria. No capítulo seguinte, é possível compreender as diversas teorias desenvolvidas por autores, através das suas pesquisas. .... 26

5. As teorias da Motivação ..... 26

    5. 1. Teoria das Necessidades de Maslow..... 28

    5. 2. Teoria do Autoconceito ..... 29

    5. 3. Teoria do Atribuição ..... 30

    5. 4. Teoria do Fluxo ..... 32

    5. 5. Teoria da Autoeficácia..... 32

    5. 6. Teoria da Expectativa-Valor ..... 34

    5. 7. Teoria da Autodeterminação ..... 35

6. Modelo de Motivação em Música ..... 36

7. Conceito de Aprendizagem ..... 38

8. Papel do Professor ..... 38

9. Triângulo pai/professor/aluno..... 43

10. A importância do estudo individual na motivação ..... 44

11. Análise dos resultados ..... 44

    11. 1. Descrição dos resultados..... 54

12. Conclusão da secção II ..... 56

13. Reflexão final ..... 58

Referências Bibliográficas..... 60

## **Índice de Quadros**

Quadro 1. Repertório do aluno A e do aluno B .....	6
Quadro 2. Repertório do aluno C .....	7
Quadro 3. Repertório do aluno D .....	8
Quadro 4. Repertório do aluno E.....	8
Quadro 5. Repertório do aluno E.....	9

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1. Grau dos alunos inquiridos.....	45
Gráfico 2. Idade dos alunos inquiridos.....	45
Gráfico 3. Influência do professor na motivação .....	46
Gráfico 4. Influência da família na motivação .....	47
Gráfico 5. Influência das audições e concertos na motivação.....	48
Gráfico 6. Gosto pelo repertório das aulas .....	48
Gráfico 7. Participação na escolha do repertório.....	49
Gráfico 8. Imposição de familiares no estudo de piano .....	49
Gráfico 9. Importância do estudo de piano .....	50
Gráfico 10. Importância dada pela família no estudo de piano.....	51
Gráfico 11. Crença nas capacidades para atingir bons resultados.....	52
Gráfico 12. Utilidade do piano no futuro .....	53

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1. Justificação para a pergunta 3.....	46
Tabela 2. Justificação para a pergunta 4.....	47
Tabela 3. Justificação para a pergunta 8.....	50
Tabela 4. Justificação para a pergunta 9.....	51
Tabela 5. Justificação para a pergunta 10.....	52
Tabela 6. Justificação para a pergunta 11.....	53
Tabela 7. Justificação para a pergunta 12.....	54

## **Índice de Figuras**

Figura 1. Organograma da Academia de Música de Lagos.....	3
Figura 2. Esquema do processo motivacional .....	23
Figura 3. Pirâmide das Necessidades de Maslow .....	28
Figura 4. Processo motivacional segundo o Modelo de Motivação em Música de Hallam .....	37

## **Secção I– Prática de ensino supervisionada**

### **1. Introdução**

O presente relatório foi elaborado no âmbito das unidades curriculares Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional de Música I e II, (PESEVM I e II), do Mestrado em Ensino de Música da Universidade de Évora. A Prática de Ensino Supervisionada foi realizada na Academia de Música de Lagos (Secção de Lagoa), na classe da professora Marta Alves. Foram observados seis alunos, dos quais, dois são do curso de iniciação (alunos A e B), três do curso básico (alunos C, D e E) e um do curso secundário (aluno F).

Este relatório está dividido em duas secções: a primeira diz respeito à Prática de ensino supervisionada e a segunda ao projeto de investigação. Na primeira secção, será feita uma caracterização da escola e dos alunos, bem como o relatório das aulas observadas, das aulas dadas e das atividades em que a mestranda esteve envolvida. Na segunda secção, será exposto o estudo realizado, com fundamentação teórica pertinente, e os resultados obtidos.

## **2. Caracterização da Academia de Música de Lagos**

### **2. 1. Historial**

A Academia de Música de Lagos é uma associação de utilidade pública, sem fins lucrativos, fundada no dia 27 de Maio de 1986 por D. Maria Boulain Fogaça. A atividade cultural teve início dois anos após a abertura, a 17 de Dezembro de 1988, com a realização do concerto inaugural na Igreja de Santa Maria de Lagos. Desde 1989, a Academia de Música de Lagos é reconhecida pelo Ministério da Cultura pelos seus Planos de Atividade Culturais. Em 2006, foi distinguida com o Superior Interesse Cultural (das atividades desenvolvidas nesse ano) pela Senhora Ministra da Cultura, Dr.<sup>a</sup> Isabel Pires de Lima. Além disso, a Academia de Música de Lagos é detentora da Medalha de Mérito Cultural, concedida pela Secretaria de Estado da Cultura em Setembro de 1993; da Medalha de Mérito Municipal, atribuída pela Câmara Municipal de Lagos em Outubro de 2002; da Medalha de Mérito Municipal atribuída pela Câmara Municipal de Portimão em 11 de Dezembro de 2012; do Troféu Infante de Sagres para a área da Cultura em 2009; do Selo



de Escola intercultural para os anos lectivos 2014/15 e 2015/16, com o reconhecimento pela Direcção-Geral da Educação e o Alto Comissariado para as Migrações I. P.; do Selo de Qualidade para os anos 2015/16 atribuído e reconhecido pela organização *Europe for Festivals, Festivals for Europe*.

A Academia de Música de Lagos já realizou 4933 eventos, entre concertos de música erudita, concertos pedagógicos, seminários, conferências, *workshops*, *masterclasses*, espetáculos de dança, concursos de música, exposições e estágios de orquestra de cordas e orquestra de sopros e percussão.

Em 1990, a Academia de Música de Lagos abriu uma secção de Música em Portimão– atualmente, Conservatório de Portimão Joly Braga Santos– a funcionar com autonomia pedagógica. Em Novembro de 2003, abriu o Conservatório de Música de Lagoa/Secção de Música de Lagoa e, em 2014, o Conservatório de Música de Loulé/Secção de Música de Loulé.

As escolas de música acima enumeradas possuem autorização definitiva concedida pelo Ministério de Educação e Certificação Regional de Educação do Algarve, desde 1 de Setembro de 2001. Estão autorizados os Cursos de Acordeão, Alaúde, Bateria, Canto, Clarinete, Contrabaixo, Cravo, Fagote, Flauta de Bisel, Flauta Transversal, Formação Musical, Guitarra Portuguesa, Oboé, Percussão, Piano, Saxofone, Trombone, Trompa, Trompete, Tuba, Violino, Violeta e Violoncelo. Para além do ensino dos instrumentos que constam no plano curricular, também são oferecidas, em regime de curso livre, todas as disciplinas instrumentais autorizadas pelo Ministério da Educação e Ciência, bem como o ensino segundo os Métodos Infantis de Flauta, Piano, Trombone, Trompete, Violino (Suzuki), Violeta, Violoncelo. Desde 1 de Outubro de 1999, a Academia de Música de Lagos oferece o curso completo do ensino artístico especializado da música, com total autonomia pedagógica, administrativa e financeira.

## **2. 2. A Instituição**

A Academia de Música de Lagos é uma escola do Ensino Particular e Cooperativo que se integra no conjunto dos estabelecimentos de ensino artístico especializado da música. Nesta escola são ministrados os cursos de Iniciação, Básico e Secundário (nos regimes articulado e supletivo) e livre.

O Estado celebra o Contrato de Patrocínio com a Academia de Música de Lagos por forma a promover a liberdade de escolha, a qualidade da educação, a formação e

cooperação, assim como o apoio às famílias, sobretudo as mais carenciadas, tendo em consideração a ação pedagógica, o interesse pelos cursos, o nível dos programas, os métodos de ensino e a qualidade do pessoal docente.

O apoio financeiro do Estado destina-se a satisfazer encargos com os vencimentos de pessoal, comparticipar as despesas de funcionamento com os alunos, incluindo o seguro escolar e complementar os apoios da ação social nas despesas de alimentação, transporte e material didático e escolar.

### 2. 3. Estrutura organizacional

A Academia de Música de Lagos é regida por uma assembleia geral, composta pela direção e pelo conselho fiscal. As direções pedagógicas dos diversos polos e os serviços administrativos colaboram diretamente com a direção. As direções pedagógicas presidem ao conselho pedagógico, que, por sua vez, é formado pelos coordenadores dos grupos disciplinares.

O esquema seguinte representa o organograma da Academia de Música de Lagos:

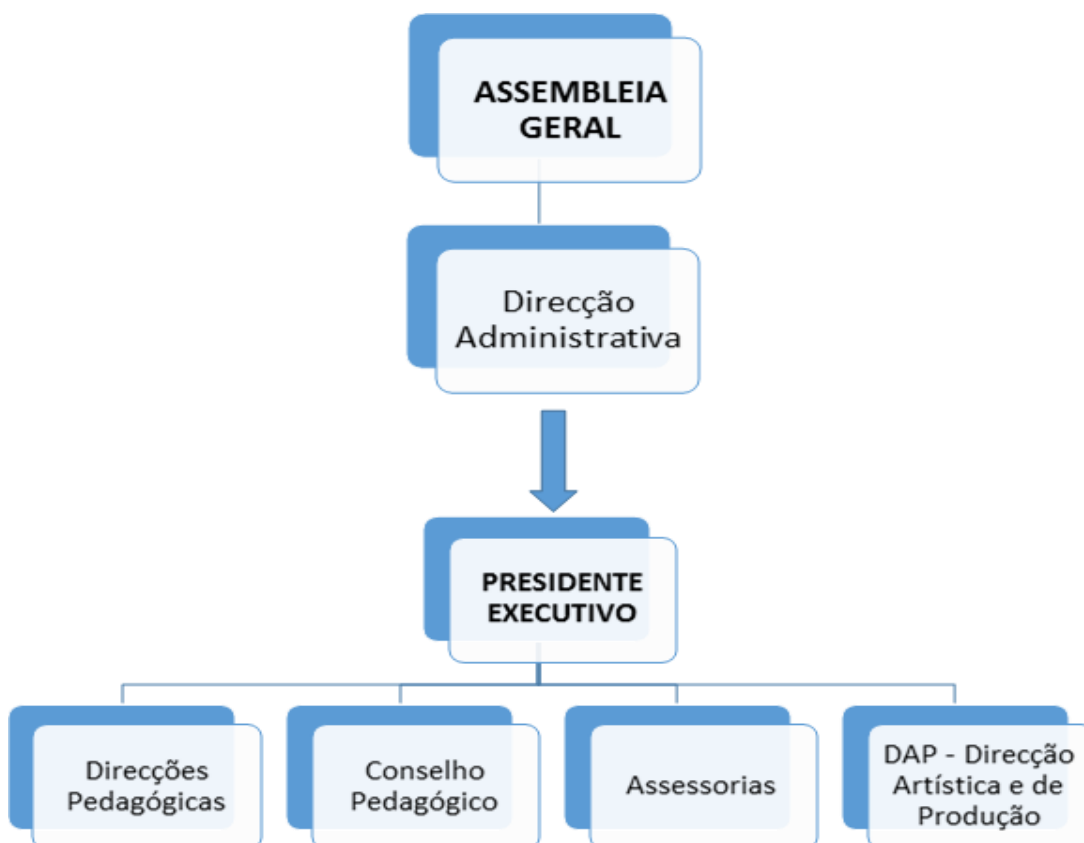


Figura 1. Organograma da Academia de Música de Lagos

A Direção administrativa faz-se representar pelo Presidente executivo, conforme os estatutos da Associação, do qual dependem os Serviços administrativos, cuja composição atual é a seguinte:

- **Presidente Executivo** – José António Viegas de Sousa Gonçalves
- **Subchefe dos Serviços Administrativos** – Dra. Sónia Lorena Gomes Pascoal
- **Assessoria Técnica** – Arquiteta Susana Vinagre
- **Secção de Contabilidade** – Dr.<sup>a</sup> Elsa Marques
- **Secção de Educação** – Dr.<sup>a</sup> Ana Carvalho, Margarida Amado, Prof.<sup>a</sup> Neuza Diniz, Sónia Silva
- **Portaria** – Almerinda Rosa e David Oliveira
- **Direção Artística** – Dr. Frederico Barroso e Nelson Nunes

## 2. 4. Órgão consultivo

O Conselho Pedagógico é o órgão consultivo da Academia de Música de Lagos para a coordenação e orientação educativa, nos domínios pedagógico e artístico.

De entre várias competências deste órgão, destacam-se as seguintes:

- Dar parecer sobre programas, modelos de avaliação, atividades e iniciativas desenvolvidas no âmbito curricular.
- Promover iniciativas extracurriculares desenvolvidas na escola tais como audições, concertos, *masterclasses*, *workshops*, congressos, estágios, concursos e visitas de estudo.
- Apresentar propostas para a elaboração ou alteração do Projeto Educativo, e plano anual de atividades.
- Dar parecer sobre os cursos de ensino e formação profissional e outras ofertas formativas e educativas.
- Promover medidas que favorecem a interação escola-meio.

## 2. 5. Instalações

### Secção de Lagos

O piso térreo da secção de Lagos possui uma biblioteca, uma sala de professores, uma sala de alunos, um auditório, uma sala da direção, uma secretaria, uma receção, cinco

salas de aula, duas casas-de-banho e uma sala de arrumação. No piso superior existem mais duas casas-de-banho e mais sete salas, das quais, uma é a sala de ensaios.

A secção de Lagos possui anexos denominados *Rock School* e Serviços administrativos, que se situam no piso térreo. Estes anexos possuem seis estúdios, um salão, duas casas-de-banho, uma secretaria, uma sala de apoio à secretaria, o gabinete da direção pedagógica e uma sala de arquivo. Possui ainda uma sala para os recursos humanos, uma sala para a direção artística e da produção, uma casa-de-banho, uma sala de reuniões e uma sala de arquivo.

### **Secção de Lagoa**

O piso térreo possui uma sala de reuniões, uma secretaria, uma sala de professores, um espaço para acesso à internet, uma arrecadação, duas casa-de-banho e um bar. O piso superior possui 14 salas e duas casas-de-banho.

### **Secção de Loulé**

O Conservatório de Loulé funciona no piso superior do edifício, tendo uma secretaria, um gabinete de direção, uma sala de professores e reuniões, uma sala de alunos, sete salas de aula e duas casas-de-banho.

É de realçar que nenhuma das escolas possui salas com isolamento acústico; no entanto, estão previstos, para todas as secções da Academia de Música de Lagos, melhoramentos nesse sentido, durante o ano que se avizinha.

## **3. Alunos acompanhados na Prática de Ensino Supervisionado**

Para a realização do relatório de estágio da Prática de Ensino Supervisionada, foram escolhidos seis alunos. Idealmente, seriam selecionados dois alunos por nível de estudos. No entanto, tal não foi possível no caso específico da mestranda, pelo facto de a sua coorientadora não ter dois alunos do curso secundário; assim sendo, a mestranda optou por escolher um aluno que se aproximasse mais do nível secundário, o que justificou a presença de mais um aluno do curso básico (o aluno E, do 5º grau).

O estágio teve início a 24 de Outubro de 2017 e término a 23 de Março de 2018, período que abrange apenas os primeiros dois trimestres do ano letivo 2017-18, razão pela qual todos os dados e informações apresentados são referentes a este período. Devido aos

prazos a cumprir e ao cronograma efetuado pela mestrandia, a mesma viu-se confrontada com a necessidade de realizar o estágio de forma mais intensa.

### 3. 1. Caracterização dos alunos

Neste capítulo, será feita a caracterização dos alunos, salientando elementos considerados relevantes.

#### 3. 1. 1. Aluno A

O aluno está no segundo ano da iniciação.

Apresenta muita facilidade na aprendizagem, mas é bastante desorganizado e imaturo. Raramente traz o material adequado e frequentemente não sabe o que está a estudar. Possivelmente, este facto deriva de um relativo desinteresse dos pais, com os quais passa pouco tempo. No entanto, o aluno tem uma excelente memória. O trabalho que faz na aula é assimilado graças a esta facilidade.

O aluno partilha a aula com dois colegas.

Os métodos utilizados pela professora são: Manual de Piano, Método de Hervé e Poulliard e de Bárbara Mason.

1º período	2º período
<i>Un bon devoir</i> , Alexander Gretchaninoff	<i>Hino à alegria</i> , Ludwig van Beethoven
<i>Atirei o pau ao gato</i> (4 mãos)	<i>Ao som do rock</i> , James Bastien
<i>Hino à alegria</i> , Beethoven	<i>Little dance</i> , Heinrich Enckhausen
<i>É Natal</i>	<i>Clowns</i> , Enckhausen
Escala de Sol M	<i>Dança Índia</i> , William Gillock
	Minueto Sol M, Wolfgang Mozart

Quadro 1. Repertório do aluno A e do aluno B

#### 3. 1. 2. Aluno B

A aluna tem nove anos. Está a frequentar o seu segundo ano de iniciação. Possui alguma facilidade na aprendizagem, porém, não pratica regularmente, devido ao facto de

não ter a possibilidade de ter sempre o seu piano consigo, visto que os pais estão separados e a aluna passa semanas alternadas em casa de cada um dos pais. Esta situação impede que a aluna evolua como seria de esperar, tendo em conta as suas capacidades.

É uma aluna bastante relaxada e extrovertida, e isso reflete-se na sua execução pianística.

A aula é partilhada com outros colegas. Assim, o plano do repertório dos diversos períodos é o mesmo que o do Aluno A.

### 3. 1. 3. Aluno C

O aluno tem 10 anos e está no 1º grau do regime supletivo.

Frequentou um ano de iniciação, embora não tenha sido muito produtivo devido ao facto de ter tido as aulas ao mesmo tempo com alunos de nível muito fraco.

Tem bastantes facilidades na leitura do texto musical.

Poderia estudar mais, mas não lida muito bem com a dificuldade, e teme sistematicamente o erro.

Os pais parecem exercer uma certa pressão e exigência sobre o aluno, sendo o seu pai músico.

Do ponto de vista da personalidade, é um aluno bastante tímido.

Participou na audição de piano com sucesso.

O seu programa constou do seguinte:

1º período	2º período
<i>Mimi</i> , Frederico de Freitas	<i>Allegro</i> , Mozart
Estudo op.599 n° 19, Carl Czerny	Estudo op.599 n°13 e n° 27, Czerny
<i>Melodia em Fá</i> , Kohler	Escala: Ré M
<i>Allegro</i> , Leopold Mozart	
Escalas: Sol M, Ré M, Dó M	

Quadro 2. Repertório do aluno C

### 3. 1. 4. Aluno D

A aluna tem 13 anos e frequenta o 3º grau do regime articulado. Teve um ano de iniciação. Não tem especial facilidade; no entanto, quando estuda com regularidade e trabalha, consegue alcançar resultados muito bons. Porém, é uma aluna bastante instável do ponto de vista do estudo individual. Há semanas em que estuda, outras em que não. Tem, no entanto, uma vantagem; o seu pai toca acordeão de ouvido e, através da sua sensibilidade musical, ajuda a filha, acompanhando-a no estudo. O grande problema é que, na ausência do pai, a aluna desleixa-se no estudo; ainda não demonstra autonomia suficiente.

O seu programa constou do seguinte:

1º período	2º período
Estudo op.47 nº15, Stephen Heller	<i>La lutine</i> , Johann Kirnberger
Sonatina nº4, Anton Diabelli	Valsa Sib M, Piotr Tchaikowsky
Escalas: Ré Mi é m, Sol m	

Quadro 3. Repertório do aluno D

### 3. 1. 5. Aluno E

O aluno E tem 15 anos e frequenta o 5º grau do regime articulado. Passou por vários professores ao longo dos anos; a dada altura, teve um professor com o qual não gostou de trabalhar, e afirma tendo sido essa a causa da sua desmotivação. O aluno está a ser obrigado pela família a terminar o ciclo de estudos, pois por ele já tinha desistido há muito tempo.

Essa desmotivação é lamentável, pois trata-se de um aluno com talento e facilidade para a aprendizagem.

O seu programa constou do seguinte:

1º período	2º período
Estudo nº 1, Johann Cramer	Invenção ré m, Johann Bach
Invenção ré m, Bach	<i>Una mattina</i> , Ludovico Einaudi
Escalas: Sol M e Sol m (10ª, 6ª)	Escalas: Sol M e Sol m

Quadro 4. Repertório do aluno E

### 3. 1. 6. Aluno F

A aluna F tem 18 anos; iniciou os seus estudos de música na Banda de Silves, aprendendo saxofone, e ingressou no conservatório, onde estudou o referido instrumento até ao 5º grau.

Quando transitou para o 6º grau, mudou de instrumento, passando então a estudar o piano, sem qualquer base ou conhecimento prévio deste instrumento.

Repetiu o 6º grau e, atualmente, encontra-se no 8º grau.

É uma aluna que tem muita vontade e interesse, mas pouca noção da realidade. De facto, parece não ter ideia do nível que terá de atingir para alcançar os seus objetivos. Ambiciona ser uma grande pianista e pretende ingressar no ensino superior no próximo ano letivo, estando por isso a trabalhar para as provas de acesso, mas revela ainda pouca autonomia.

Estando no 8º grau, a aluna terá de realizar uma prova de aptidão artística e de realizar um trabalho teórico e prático sobre um tema, que no seu caso é a música do período impressionista e a respetiva influência em obras de Luís de Freitas Branco.

1º período	2º período
<i>Claire de Lune</i> , Claude Debussy	Prelúdio e Fuga ré m (1º caderno) Bach
<i>Luar</i> , Luís de Freitas Branco	Prelúdios 1 e 3, Freitas Branco
<i>Miragem</i> nº 1, Freitas Branco	Sonata op. 22 (1º andamento) Beethoven
Prelúdio 7, Freitas Branco	Prelúdio <i>Voiles</i> , Debussy
Estudo nº6, Moritz Moszkowsky	Sonata. Lá M, Domenico Scarlatti

Quadro 5. Repertório do aluno E



### **3. 2. Aulas observadas**

Neste ponto, pretende-se evidenciar elementos que se destacaram nas aulas que foram observadas pela mestranda.

#### **3. 2. 1. Aluno A e Aluno B**

Os alunos aprendem em simultâneo com mais um colega e a professora recorre a uma competição saudável entre os mesmos.

Sempre que os alunos estão a estudar uma peça, a professora ensina-os frase por frase. Aprendem igualmente através da memorização auditiva de uma melodia. A professora coloca os alunos a andar pela sala, cantando para sentirem a pulsação; depois, tentam reproduzir ao piano e escrever. Posteriormente inventam um acompanhamento.

#### **3. 2. 2. Aluno C**

A aula é dividida em três partes. Na primeira, o aluno toca o que foi estudado durante a semana. A professora estimula a capacidade de autoavaliação do aluno, questionando-o sobre o que correu menos bem e o que foi bem conseguido. Para tal, a professora usa regularmente gravações para que o aluno se oiça e tenha noção do que fez.

Na segunda parte da aula, é feito um trabalho de aperfeiçoamento da obra, em que a professora auxilia, fazendo demonstrações ao piano.

Por fim, o aluno faz uma leitura dos trechos que deverá trazer para a próxima aula. A professora esclarece possíveis dúvidas, relativas à leitura rítmica e/ou melódica, entre outras que possam surgir; por outro lado, grava os excertos em questão, em suporte áudio para que o aluno tenha uma referência durante o estudo semanal individual.

#### **3. 2. 3. Aluno D**

À semelhança da aula do aluno C, a aula da aluna D também é dividida em três partes. Inicialmente a aluna apresenta o que estudou e reflete sobre a forma como tocou, seja através do recurso a gravação ou não.

Tenta aperfeiçoar a sua execução, sempre com exemplos dados pela professora ao piano.

Por fim, é definido o trabalho da semana, em que a professora tem o cuidado de organizar minuciosamente o estudo da aluna para que seja eficaz.

### **3. 2. 4. Aluno E**

O aluno E ao longo das aulas revelou-se sempre bastante desmotivado intrinsecamente, apesar dos esforços provenientes da sua professora. A desmotivação impediu o aluno de estudar regularmente e desenvolver um trabalho profundo no repertório, fazendo apenas o mínimo exigido.

O decorrer das aulas do aluno era quase sempre idêntico, consistindo em consolidar o trabalho feito anteriormente e avançar apenas pequenos trechos.

### **3. 2. 5. Aluno F**

A aluna mostra-se sempre interessada e motivada em todas as aulas. Apresenta regularmente o que lhe é pedido, independentemente das dificuldades que possa ter. Por ser uma aluna pouco autónoma, a professora estimula-a bastante, fazendo muitas perguntas relacionadas com questões interpretativas, dedilhações, pedal, entre outras.

O recurso às gravações é também muito usado para que a aluna se oiça e se autoavalie.

A aluna revela pouca atenção ao pormenor, pouca concentração enquanto toca e alguma insensibilidade auditiva. No entanto, é de realçar que, estando a aprender piano há muito pouco tempo (desde o 6º grau), a aluna tem desenvolvido um excelente trabalho com a professora.

## **3. 3. Aulas lecionadas**

Neste subcapítulo, será feito um relato das aulas lecionadas pela mestranda.

### **3. 3. 1. Aluno A**

Ao longo de todo o estágio, a mestranda teve a oportunidade de, por diversas vezes, dar as aulas aos alunos (e não apenas nas datas marcadas para as aulas assistidas pela orientadora interna); tal facto contribuiu para que os alunos se sentissem à vontade com a mestranda.

O aluno A nem sempre estudava e a mestranda abordou as peças sempre de raiz com ele, cantando ambas as mãos, analisando a partitura e assinalando as partes da forma que se repetiam. O aluno que, como já se disse, tem facilidade, acabou por aprender depressa, dentro do tempo previsto.

### **3. 3. 2. Aluno B**

A aluna B revelou alguma instabilidade nas aulas que foram lecionadas, pois nem sempre conseguia estudar por não ter o seu piano. Na semana em que conseguia estudar, naturalmente a aula era mais proveitosa, realizando-se apenas trabalho de aperfeiçoamento e correções, seguido de uma breve leitura das peças para a aula seguinte. Quando a aluna não tinha possibilidade de estudar, foi feito um estudo de raiz.

### **3. 3. 3. Aluno C**

As aulas dadas ao aluno C foram sempre bastante positivas e prazerosas, tratando-se de um aluno muito recetivo e tranquilo. Sempre foi muito estudioso e concentrado, correspondeu a todas as ideias sugeridas pela mestrande. Não revelou dificuldades específicas. A mestrande não sentiu qualquer dificuldade na abordagem do seu repertório nem na relação com ele. O aluno apresentou o trabalho realizado ao longo da semana; foram feitas correções, em particular de aspetos relativos a articulação, dinâmicas e dedilhações. No final das aulas, foi feito o plano de trabalho para semana seguinte.

### **3. 3. 4. Aluno D**

As aulas dadas à aluna D foram interessantes, apesar da sua instabilidade no estudo individual. A aluna demonstrou bastante recetividade em relação a todas as observações feitas pela mestrande e, em consequência, esta sentiu-se com capacidade para contribuir positivamente para o desenvolvimento da aluna.

A mestrande fez uso sobretudo do canto para ajudar a aluna a perceber as melodias e destacá-las, assim como sugeriu o estudo de memória por compassos, pois, embora seja pouco adequada para algumas pessoas, sempre funcionou positivamente para a mestrande, razão pela qual a mesma tenta familiarizar os alunos com este método. O seu objetivo em todas as aulas nunca foi de ir contra as ideias da professora, mas sim oferecer ferramentas menos utilizadas pela mesma. Sentiu-se, por diversas vezes, que os alunos não estavam habituados nem a cantar, nem a memorizar. E a aluna D não foi exceção.

### **3. 3. 5. Aluno E**

O aluno E, além de faltar algumas vezes, não se aplicava como deveria. Estando desmotivado, não tinha vontade de estudar ao longo da semana. Admitia muitas vezes ir por obrigação, pelo que se limitava a tocar as partes que já sabia melhor.

Como tal, as aulas basearam-se essencialmente no estudo que deveria ter sido feito. A mestranda, à semelhança da orientadora cooperante, fez uso sistemático do reforço positivo, numa tentativa de dar ânimo nas aulas e tentar contornar a desmotivação do aluno. O facto é que, nas aulas, o aluno até se empenhava e correspondia, mas, aula após aula, não havia evolução, e era notória a ausência de estudo.

Para a mestranda, não foram difíceis as aulas com este aluno; sentiu-se segura e à vontade, pois já possuía experiência de muitos anos com o referido grau e repertório.

### **3. 3. 6. Aluno F**

A dificuldade da mestranda em abordar este grau foi notória ao longo de todas as aulas, não apenas pela falta de experiência com alunos do 8º grau, mas pela situação particular; o facto de se tratar de aulas observadas, com pressão acrescida, e as diferenças de personalidade entre a mestranda e a aluna tornaram a tarefa particularmente difícil, do ponto de vista da mestranda. O conjunto de todos estes fatores deixou a mestranda um pouco insegura. Por vezes, a mestranda tinha as suas ideias próprias acerca das obras e optou por não as verbalizar, por forma a não entrar em colisão com a orientadora cooperante, abdicando de tentar influenciar a interpretação das obras.

### **3. 4. Atividades desenvolvidas**

Da Prática de Ensino Supervisionada, um total de 13 horas, foi dedicado a atividades realizadas por iniciativa da mestranda e outras, solicitadas à mesma, por esta se encontrar em estágio.

De seguida será feito um relatório das atividades que foram desenvolvidas.

#### **❖ Visita de estudo a Lisboa**

No dia 10 de Janeiro de 2018 realizou-se uma visita de estudo a Lisboa, com os alunos das turmas do 4º grau de formação musical da Academia de Música de Lagos.

Foi solicitada a presença de dois professores, além do professor da disciplina e da mestranda, enquanto estagiária, para acompanhamento dos alunos.

A viagem constou de uma visita ao Palácio do Convento de Mafra e ao Mosteiro dos Jerónimos. A saída de Lagos ocorreu pelas quatro horas e quarenta e cinco minutos e a chegada às vinte e uma horas. Entre a visita ao Convento de Mafra e a visita ao Mosteiro dos Jerónimos, foi feita uma pausa para o almoço.

Os objetivos da visita foram: o conhecimento do património histórico português, nomeadamente dos referidos monumentos e respetiva História; a confraternização entre colegas, e entre alunos e professores; estabelecer relações entre a música dos compositores que são estudados nas aulas e a respetiva contextualização histórica, em analogia com os monumentos visitados.

A visita decorreu dentro da normalidade, sendo de assinalar o bom comportamento dos alunos.

Para a mestranda, foi interessante e importante esta participação, não apenas pela visita aos monumentos (que já conhecia), como pelo convívio com os alunos e, sobretudo, pelas aprendizagens que lhe foram transmitidas relativamente à organização de uma visita de estudo. Alguns passos importantes que se devem ter em consideração são: elaboração do plano da visita, com a descrição pormenorizada dos locais a visitar, horários e local de encontro, partida, chegada, preços e o enquadramento da visita; apresentação do plano da visita ao conselho de turma e à direção pedagógica com o máximo de antecedência possível; contacto com as bilheteiras dos monumentos a visitar e com o transporte; transmissão por escrito, dirigida aos encarregados de educação, com a respetiva autorização da visita, a preencher pelos mesmos.

O papel principal da mestranda junto dos alunos foi de vigilância e acompanhamento.

O estabelecimento de laços e a vivência de experiências em comum aproximam as pessoas, o que favorece a comunicação e, por sua vez, o processo de ensino-aprendizagem.

#### ❖ **Apoio às audições dos cursos básico e secundário**

No dia 14 de Março de 2018, realizaram-se as audições de final do segundo período (audição da Páscoa) da Academia de Música de Lagos no Centro Cultural desta mesma cidade. A primeira audição teve início às 18 horas e os ensaios às 17 horas. A segunda audição iniciou às 21 horas.

Foi necessário o apoio da mestranda para a montagem do palco e acompanhamento dos alunos, para entradas e saídas dos ensaios e da audição.

A assistência às audições considera-se importante, na medida em que qualquer professor deve ter a experiência da realização de uma audição, especialmente num local relativamente grande, como é o caso do Centro Cultural de Lagos, onde a noção de espaço, som e organização ganham uma dimensão diferente daquela que podem ter numa

audição de classe. A questão do contacto com os técnicos de som e luz também tem a sua importância; o professor assistente deve saber orientar e expressar o que pretende.

As audições decorreram da melhor forma, com organização, concentração dos participantes e silêncio do público.

### ❖ **Evento 2 em 1 (convívio/audição)**

No dia 17 de Março de 2018 foi organizado, pela mestrandia, na Academia de Música de Lagos, o evento “dois em um” (convívio e audição no mesmo dia). O evento teve início às 16 horas, com um convívio/festa dos alunos de piano, em que cada um trazia algo para comer e beber, em partilha com o grupo. Neste convívio, além do lanche, dançou-se e realizaram-se jogos individuais e de equipa que envolvessem a expressão corporal.

O objetivo deste convívio/festa foi o da partilha, através de um lanche, o fortalecimento das relações afetivas entre colegas e entre professor e alunos. A dança e os jogos não foram incluídos no programa meramente a título de divertimento (apesar de este ser um fator importante); pelo contrário, a mestrandia pretendeu estimular os alunos a moverem-se através do som de determinada música, para desenvolver a sensibilidade a uma pulsação e ritmo; os jogos envolvendo expressão corporal foram propostos como forma de despertar a consciência do corpo e do movimento de cada uma das suas partes. Fazer entender aos alunos que a importância do corpo e da sua performance para a aprendizagem do instrumento, foi, portanto, uma das prioridades.

Após o convívio (das 16h às 18h30), os alunos aprenderam a colaborar em equipa, arrumando a sala e preparando as cadeiras para o público.

De seguida, os alunos, mais relaxados, aprenderam a concentrar-se. Realizou-se um pequeno ensaio, onde se trabalhou a entrada e a postura no palco, o agradecimento através da vénia, a atitude positiva do rosto e do corpo, e os primeiros compassos de cada peça. Os alunos aprenderam a apresentar-se e a anunciar o programa a executar, para que, desde cedo, vençam o receio de falar em público.

Às 19 horas chegaram pais, familiares e amigos dos alunos. A mestrandia deu as boas vindas a todos os presentes, e iniciou-se a audição.

Essa audição correu bem, independentemente das falhas que alguns dos alunos tiveram, sendo notória a assimilação das questões que foram trabalhadas no ensaio: descontração, à vontade e postura no palco.

O público gostou e felicitou a mestrandia pela iniciativa.

Para ela, foi bastante gratificante o reconhecimento de pais e alunos. A mestranda acredita na elevada importância deste tipo de evento para o cultivo da afetividade, que é uma condicionante na aprendizagem.

#### **4. Conclusão da secção I**

Apesar da experiência de docência da mestranda, revelou-se interessante assistir às aulas de outra professora, por diversas razões. Uma delas consiste na importância de conhecer diferentes práticas pedagógicas, visões, estratégias e formas de abordar determinadas problemáticas de ensino-aprendizagem. Ninguém é detentor da verdade absoluta, e é importante que um professor tenha humildade e flexibilidade suficientes para ir aprendendo ao longo da sua carreira, seja com quem for, independentemente do seu grau académico. Inclusivamente, um professor aprende até com os próprios alunos.

Foi importante a realização do estágio, pois, pela primeira vez, a mestranda teve contacto com um aluno do 8º grau, pois, apesar dos anos de docência, a mestranda apenas lecionou a alunos até ao 6º grau. No entanto, acredita que um significativo crescimento enquanto profissional, virá com a dedicação, empenho e vontade de obter um maior conhecimento na matéria, assim como com o contacto com alunos do curso secundário, sobretudo.

### **Secção II- Projeto de investigação**

#### **1. Introdução**

O interesse pelo tema deste projeto adveio da necessidade de compreender até que ponto os alunos se encontram motivados na aprendizagem de piano. Para a mestranda, esta temática sempre suscitou curiosidade, tendo em conta que o seu próprio comportamento ao nível dos estudos musicais sempre assentou numa motivação intrínseca, inabalável, perante as adversidades que teve de enfrentar durante a sua vida académica.

Também o desejo de ser melhor profissional e poder ajudar os seus alunos estimulou nela o interesse pela temática escolhida. Este estudo pode ser relevante na medida em que

ajudará a compreender o que é a motivação, à luz de diversas teorias, quais os fatores que estão envolvidos no processo motivacional, qual a importância da motivação na aprendizagem do piano e, por último, de que estratégias um professor dispõe para evitar a desmotivação e ser mais eficaz na sua missão educativa.

Este projeto tem como base teórica os estudos elaborados por Abraham Maslow (Teoria das Necessidades), Burrhus Skinner (Teoria do Autoconceito), Bernard Weiner (Teoria da Atribuição), Mihaly Csikszentmihalyi (Teoria do Fluxo), Albert Bandura (Teoria da Autoeficácia), Allan Wiegfield e Jacquelynne Eccles (Teoria da Expectativa-Valor), Edward Deci e Richard Ryan (Teoria da Autodeterminação), Susan Hallam (Modelo de motivação em música), abordando os conceitos de motivação e aprendizagem e procurando várias técnicas, mecanismos e estratégias que devem ser implementadas por um professor, de forma a contribuir para a motivação do aluno, tendo em consideração a perspectiva dos diversos autores mencionados.

As questões iniciais que foram colocadas são: qual é o estado motivacional dos alunos da Academia de Música de Lagos e quais as estratégias que um professor pode adotar para manter níveis elevados de motivação? – Os objetivos do trabalho prendem-se essencialmente com o propósito de procurar respostas para estas questões, assim como com o desejo de compreender o significado e a importância da motivação, os fatores que a influenciam e as teorias que a abordam. Mesmo sabendo que o professor não é o único fator externo que pode contribuir para a motivação, cabe a este desempenhar o seu papel, dando o seu máximo, para que o aluno se sinta sempre motivado.

A segunda secção é dividida em seis partes: na primeira aborda-se o objeto de estudo, a sua justificação e objetivos, na segunda a metodologia, na terceira a fundamentação teórica, na quarta a apresentação dos resultados, a sua descrição e caracterização da amostra, depois uma conclusão e, por último lugar, a reflexão final.

## **1. 1. Objeto de estudo**

O objeto de estudo deste projeto de investigação é a influência da motivação na aprendizagem de piano.



## **1. 2. Justificação**

Devido ao facto de a mestranda ter sido sempre altamente motivada em todas as atividades que se propunha realizar, a temática em questão sempre foi alvo da sua atenção durante a sua atividade docente.

Assim, sentiu a necessidade de perceber as razões que potenciam a motivação dos alunos de piano da academia onde leciona e estagiou, para que, num segundo tempo, pudesse encontrar estratégias para obviar o problema (de possíveis desmotivações se for o caso), podendo estas assumir a forma de atitudes, expressões, reações, ideias e palavras transmitidas aos alunos, entre outras.

## **1. 3. Objetivos**

São objetivos do trabalho saber qual é o nível da motivação dos alunos da Academia de Música de Lagos durante o seu percurso escolar, e desenvolver estratégias para que a mestranda, enquanto docente, possa impedir ou minimizar a desmotivação (caso ela surja), ou ajudar os alunos a recuperar a sua motivação na aprendizagem de piano.

Procurou-se igualmente que este estudo pudesse servir de referência para docentes num contexto escolar semelhante, pois dele constam as principais linhas que um docente deverá ter em consideração relativamente ao tema em questão. Assim, este trabalho pode ser útil para um professor em início de carreira, mas também para um professor experiente, como convite à reflexão sobre a sua atividade docente.

## **2. Revisão da literatura**

Neste trabalho pretendeu-se abordar o conceito de motivação por diversos autores para uma compreensão mais clara do objeto da investigação, assim como o processo motivacional, a importância da motivação, os fatores que estão afetos a esta e as causas possíveis da motivação e da desmotivação.

Também o conceito de aprendizagem foi abordado, por ter uma relação próxima com a motivação.

São várias as teorias da motivação que constituem a fundamentação teórica deste trabalho.

Abraham Maslow, na década de 1950, desenvolveu a Teoria das Necessidades. Esta baseia-se na ideia de que não pode haver motivação quando as necessidades não são satisfeitas. Essas necessidades são de ordem Básica (fisiológicas e de segurança),

Psicológica (amor e estima) e de Autorrealização. À medida que as necessidades vão sendo satisfeitas, o foco da motivação é direcionado para o nível seguinte da pirâmide. Por exemplo, uma pessoa com carências financeiras ou afetivas dificilmente chega ao topo da pirâmide, pois as preocupações com a sobrevivência impedem-na de ter disponibilidade física e psíquica para explorar a sua realização pessoal.

Em 1953, Burrhus Skinner desenvolveu a Teoria do Autoconceito, segundo a qual quanto maior for a crença do aluno sobre as suas próprias habilidades, maior será a motivação. Em 1988, Carol Dweck & Ellen Leggett, postularam, no seio desta teoria, a teoria Incremental, que crê que a inteligência e a aptidão aumentam com o tempo e prática, e a teoria da Entidade que refere que a inteligência e a aptidão são fixas e inalteráveis. Um aluno que acredite que as falhas e erros são uma falta de capacidade, tenderá a questionar-se constantemente e poderá desmotivar-se ao desempenhar a tarefa.

Em 1985, Bernard Weiner postulou a Teoria da Atribuição. Esta está relacionada com a perceção e interpretação das causas que os alunos atribuem ao seu próprio sucesso ou insucesso. A motivação será maior se o aluno atribuir o sucesso às suas capacidades e esforços e o insucesso ao azar e à falta de esforço.

Em 1990, Mihaly Csikszentmihalyi criou a Teoria do Fluxo, através da qual defende, no que respeita à motivação, que quanto maior for a experiência do fluxo com a tarefa, ou seja, quanto maior for a experiência de prazer ao realizar a tarefa, maior será a motivação do aluno.

Em 1995, Albert Bandura desenvolveu a Teoria da Autoeficácia, que é muito semelhante à teoria do Autoconceito, sendo que a autoeficácia se refere à crença das habilidades numa tarefa específica. Quanto maior for a crença de sucesso do aluno numa determinada tarefa, maior será a sua motivação para essa mesma tarefa.

A Teoria da Expectativa-Valor partiu de um estudo de Allan Wiegfield & Jacquelynne Eccles em 2000, com alunos de matemática. Esta teoria diz que a motivação é maior quando o aluno possui expectativas altas e atribui valor à tarefa.

Em 2000, Edward Deci e Richard Ryan desenvolveram a teoria da Autodeterminação. Esta envolve a motivação intrínseca e extrínseca com as necessidades psicológicas da competência, autonomia e vínculo. Ou seja, a motivação é maior quando se cria um ambiente de ensino favorável que se direcione de acordo com as necessidades emocionais e sociais do aluno e por isso, na Teoria da Autodeterminação, o professor adquire um papel tão importante, daí que neste trabalho seja abordado também o papel do professor.

Em 2002, Susan Hallam criou o modelo de motivação em música, que demonstra que os fatores intrínsecos e extrínsecos influenciam a motivação dos alunos para aprender música.

Para além destas teorias, fundamentais para a compreensão da motivação na aprendizagem e seus mecanismos, vários outros trabalhos focam temáticas semelhantes à do presente trabalho. Nesse âmbito, uma referência para esta pesquisa foi o estudo realizado no Brasil por Silva e Viegas em 2015, subordinado ao título – *Motivação no ensino de piano do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier de São João d’El-Rei: implicações no processo de ensino-aprendizagem pianístico* –. Embora este estudo se tenha baseado numa única Teoria da Motivação, a da Expectativa-Valor, tendo em conta a semelhança do objeto de estudo entre ambos projetos, este serviu de inspiração relativamente à metodologia de investigação. A metodologia usada foi qualitativa e quantitativa, incluindo o recurso a inquérito por questionário.

Outro dos estudos realizados no contexto do tema abordado intitula-se – *Papel da Motivação na Aprendizagem de um instrumento* – e foi realizado em 2007, por Francisco Cardoso. Aqui, destaca-se a importância da motivação na aprendizagem e a necessidade de uma atitude pedagógica por parte dos professores, de modo a que os alunos se sintam motivados, enumerando mecanismos que devem ser adotados para esse fim. O estudo revela-se uma mais-valia para o tema abordado.

Carolina Moraes e Simone Varela, em 2007, realizaram um estudo designado – *Motivação do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem* –, no qual foi abordada motivação dos alunos para o ato de estudar, com base na Teoria das Necessidades de Maslow, sendo também feita referência à importância da interação família/professor para o sucesso do processo ensino-aprendizagem. No entanto, é limitador realizar um estudo perspetivando apenas uma teoria da motivação, pois, há sempre visões relevantes e complementares noutras teorias que não devem ser ignoradas.

Apesar de já terem sido realizados diversos estudos sobre a motivação, inclusivamente na área da música, este trabalho não deixa de constituir um contributo original, na medida em que se trata de um estudo muito específico, direcionado para os alunos da Academia de Música de Lagos.

### **3. Metodologias de investigação**

O enfoque da investigação é o nível de motivação dos alunos de piano da Academia de Música de Lagos.

A população alvo são os alunos do curso básico de piano, dos diversos regimes, e apenas deste, pois, considera-se que aqueles que prosseguem os estudos a nível secundário têm níveis altos de motivação.

Foram enviados 35 emails para a totalidade dos alunos do curso básico das diversas escolas da Academia de Música de Lagos, tendo-se obtido 13 respostas; os correspondentes 13 alunos constituem a amostra do presente estudo.

Optou-se pela realização de inquérito por questionário, pois através deste é possível obter respostas claras e objetivas.

O questionário é composto por duas perguntas para a identificação do grau e idade, sete perguntas de sim e não, com as respetivas justificações, e três perguntas nas quais foi utilizada a escala de Lickert.

Todas as questões foram elaboradas com base nas teorias da motivação e no modelo de motivação em música de Hallam e, como tal, considera-se que o questionário é relevante para o estudo que se pretende levar a cabo. As questões foram submetidas aos inquiridos através do Google Drive.

### **4. Conceito de Motivação**

Abordando a motivação neste trabalho, surge a necessidade de definir, primeiramente, o seu conceito. O mesmo será feito sob a perspetiva de alguns autores, como se pode verificar de seguida.

Motivação deriva da palavra motivo que significa algo que faz mover, movimento que necessita de energia e direção. Segundo Reeve (2006, citado por Silva & Viegas, 2015, 4), a “energia implica que o comportamento é dotado de força – podendo ser relativamente forte, intenso e persistente. A direção quer dizer que o comportamento tem um propósito – ou seja, que é direcionado ou orientado para alcançar um determinado objetivo ou resultado”.

Para Bzuneck (2000, citado por Morais & Varela, 2007, 3) “a motivação, ou motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar de curso”.

Balancho e Coelho (1996, citado por Morais & Varela, 2007, 3) referem que a “motivação pode ser entendida como um processo e, como tal, é aquilo que suscita ou

incita uma conduta, que sustenta uma atividade progressiva, que canaliza essa atividade para dado sentido”.

Vasconcelos (2003, citado por Barbosa, 2014, 33) define motivação como sendo “a força impulsionadora do sujeito para realizar uma tarefa”.

Segundo Guay, Chanal, Ratelle, Marsh, Larose e Boivin (2010, citado por Gil, 2013, 5), a motivação diz respeito às “razões subjacentes ao comportamento”.

Para Gredler, Broussard e Garrison (2004, citado por Gil, 2013, 5), a motivação é “o atributo que nos move a fazer ou não algo”.

De acordo com Pereira (2013, citado por Gil, 2013, 5) a motivação é um “conjunto de forças impulsionadoras que mobilizam e orientam a ação de um indivíduo em direção a um objetivo”.

“De um modo geral, a motivação é definida como um estado interno que ativa, direciona e mantém comportamentos” (Pereira, 2013, citado por Gil, 2013, 5).

A motivação é vista como um processo interno que fomenta atividades que visam atingir um determinado objetivo. Os alunos mais motivados possuem maior probabilidade de sucesso, pois a motivação promove a aprendizagem.

Existem dois tipos de motivação: motivação intrínseca que tem origem na vontade individual e a motivação extrínseca que resulta de um reforço externo.

A motivação possui algumas qualidades que são chamadas de estados motivacionais. São elas a:

- ❖ Energia – ativa e estimula comportamentos.
- ❖ Direção – orienta comportamentos para satisfazer objetivos específicos.
- ❖ Persistência – leva as pessoas a manter determinado comportamento até que o objetivo seja cumprido.
- ❖ Força – determina a intensidade do comportamento em relação aos outros. (Silva & Viegas, 2015, 3)

A motivação é um processo e não um produto de aprendizagem. Esta pode ser percebida através da escolha das tarefas, do esforço, da persistência e das verbalizações (Pintrich e Schurik, 1996, citado por Condessa, 2011, 20).

“Do ponto de vista humanístico, motivar os alunos significa encorajar seus recursos interiores, seu senso de competência, de autoestima, de autonomia e de autorrealização” (Morais & Varela, 2007, 7).

Estar motivado é algo muito benéfico, mas a motivação em excesso não é positiva. Segundo Burochovitch & Bzuneck (2004, citado por Morais & varela, 2007, 8), “sinais excessivamente elevados de motivação rapidamente acarretam fadiga”. Os autores acreditam que no contexto escolar a motivação não deve ser nem fraca nem demasiado alta.

No subcapítulo seguinte, é possível compreender de que modo se processa a motivação.

#### 4. 1. O Processo Motivacional

Considera-se importante demonstrar de que forma se processa a motivação no contexto do ensino-aprendizagem.

A figura sintetiza o referido processo.

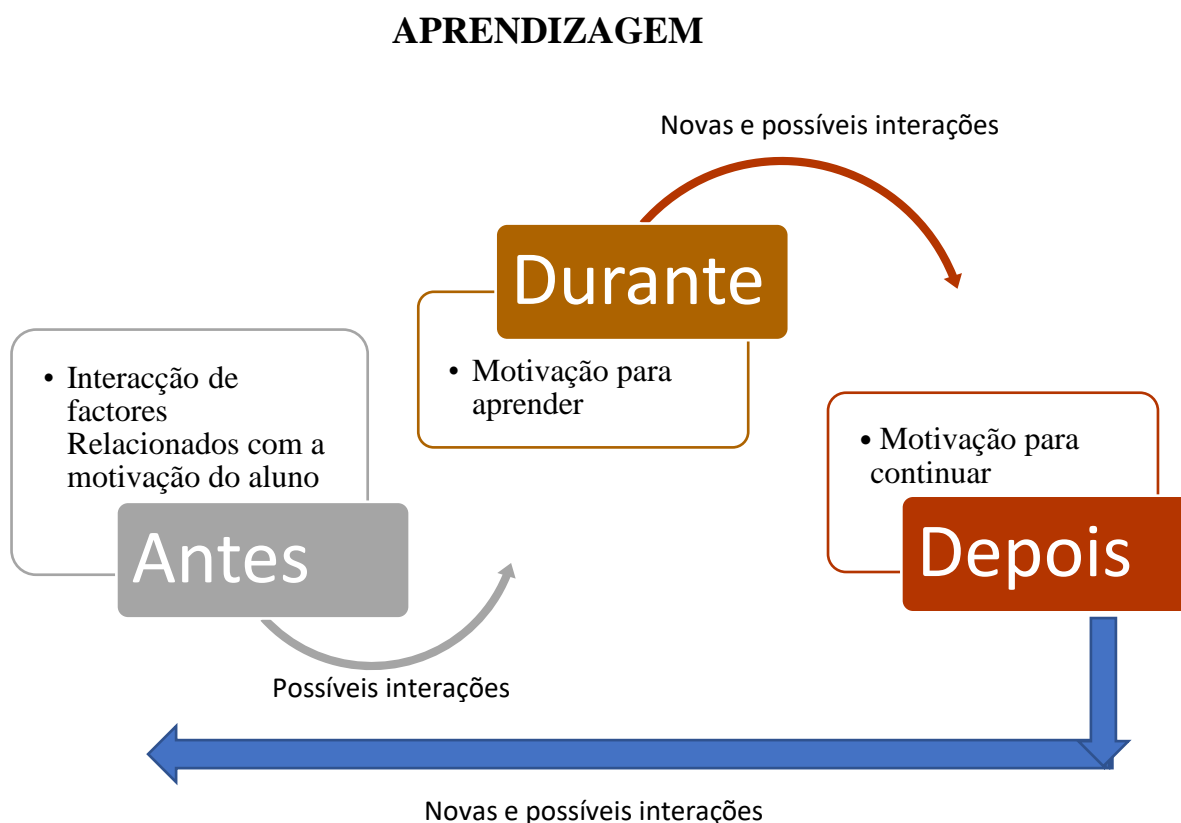


Figura 2. Esquema do processo motivacional (Condessa, 2011, 15)

Os fatores que estão envolvidos no processo motivacional são as características individuais do aluno, crenças, valores e auto-perceções, bem como as relações pessoais

estabelecidas no ambiente da aprendizagem. Todos estes elementos são passíveis de modificação (Condessa, 2011, 16).

#### **4. 2. A importância da motivação**

É conveniente referir o papel da motivação na aprendizagem e destacar a sua importância.

Além de a motivação beneficiar os resultados escolares, valorizar o esforço e diminuir a importância do erro, do ponto de vista da aprendizagem musical, também desenvolve na criança/jovem a autorregulação, a autoeficácia e a autoestima. Há por isso, também, um crescimento do aluno enquanto ser humano.

Conhecer as motivações do aluno pode ser útil no pensamento do processo ensino-aprendizagem musical/pianístico, de forma a adequá-lo à realidade e expectativa dos alunos (Silva & Viegas, 2015, 2).

A motivação influencia a qualidade da aprendizagem, na medida em que o aluno se envolve ativamente, persiste nas tarefas desafiadoras, envida esforços, procura desenvolver habilidades, compreender e dominar as tarefas, ao mesmo tempo que as executa com entusiasmo.

No subcapítulo que se segue serão descritos os fatores que condicionam a motivação.

#### **4. 3. Fatores que afetam a motivação**

Os fatores que afetam a motivação podem ser intrínsecos ou extrínsecos, segundo provenham de fontes internas, inerentes ao próprio indivíduo, ou de fontes exteriores a este, que podem adquirir formas diversas.

Os pais são a referência dos filhos, a nível de valores e da formação do indivíduo (McPherson, 2009, citado por Condessa, 2011, 28) e, como tal, constituem um fator importante na motivação.

Segundo Lisboa e Koller (2004, citado por Condessa, 2011, 29), no processo de aprendizagem o indivíduo está inserido num ambiente social e, portanto, as relações interpessoais podem influenciar a alteração e/ou reforço do comportamento através:

- ❖ Da opinião de colegas
- ❖ Da formação da identidade

- ❖ Do sentimento de pertencer a um grupo
- ❖ Da escolha de valores
- ❖ Do tipo de comportamento

Para Renwick e McPherson (2006, citado por Condessa, 2011, 30), a motivação para aprender música é um processo dinâmico que envolve o autossistema (percepções, pensamentos, crenças e emoções), o sistema social (professores, pais, pares e ambiente da sala de aula), as ações (comportamentos motivados e regulação da aprendizagem) e os resultados (desempenho e aprendizagem).

Deve ter-se em consideração o que pode desencadear a motivação e a desmotivação.

#### **4. 4. Causas da motivação e desmotivação**

Alguns fatores promovem a motivação: o apoio familiar, o interesse pelas apresentações, prazer e a alegria na performance.

A desmotivação pode ser causada por motivos de ordem familiar, pessoal e da realidade escolar (Guimarães, 2001, citado por Condessa, 2011, 15)

Segundo Fonseca (1999, 29-30), antes de uma motivação devem ser satisfeitas as necessidades básicas emocionais da criança; e a família deve nutri-la de afeto, segurança, disciplina, pois através das mesmas, estrutura-se a mais importante forma de aprendizagem. Estabelecendo vínculos, a criança desenvolve então a capacidade de aprender e conseqüentemente de se motivar por algo. Quando faltam estas bases estruturais há sempre uma lacuna na personalidade que impede o autoconceito, autoeficácia e a motivação propriamente dita.

Outro dos fatores que podem conduzir à desmotivação, reside no facto de, no contexto escolar, os alunos não compreenderem a necessidade da realização de determinados trabalhos. Como refere Moraes & Varela (2007, 7), “nem sempre os alunos percebem o valor dos trabalhos escolares, muitas vezes, não conseguem compreender a relação existente entre a aprendizagem e uma aspiração de valor para a sua vida, o que faz com que não se envolvam tanto no trabalho”.

Algumas das razões para a diminuição da motivação intrínseca é o medo do fracasso que faz com que o aluno não realize a tarefa e fique ansioso (Brito, 2014, 5).



A ausência do método de estudo é outra das causas de desmotivação, pois o aluno não é capaz de ultrapassar determinadas dificuldades, e isso conduz à desistência no estudo individual (Brito, 2014, 13).

#### **4. 5. A motivação na Música**

A motivação na música é aqui abordada de forma particular, pelo facto de o estudo da música possuir características próprias que serão explicadas de seguida.

A aprendizagem musical possui características específicas em relação a outro tipo de aprendizagens. A mesma desenvolve competências auditivas, motoras, expressivas, performativas e de leitura. Para adquirir estas competências, é necessário investir um número considerável de horas e para tal o aluno tem de ter motivação.

“O desenvolvimento da motivação interna depende da forma como os pais e professores de instrumento interagem com as crianças ao longo do processo de aprendizagem” (Cardoso, 2007, 3).

Cardoso (2007, 3) refere ainda que

para além da natural preocupação com a aquisição de competências, requer-se muito mais dos professores de instrumento. Para que os alunos desenvolvam as competências necessárias para tocar um instrumento com níveis elevados de sucesso é determinante que os professores desenvolvam uma atitude pedagógica adequada à conservação de níveis elevados de motivação durante o longo processo de aprendizagem.

Desde 1950, a motivação tornou-se objeto de estudo, quando surgiu a primeira teoria. No capítulo seguinte, é possível compreender as diversas teorias desenvolvidas por autores, através das suas pesquisas.

### **5. As teorias da Motivação**

A motivação foi estudada sob diversas perspetivas: algumas defendem que a motivação provém de uma força interior, outras de estímulos externos.

As correntes da Psicologia também abordaram o tema da motivação. De seguida são apresentadas as visões de cada uma delas, relativamente à motivação.

#### ➤ Teorias comportamentalistas (1947)

É baseado nos trabalhos de John Watson, Ivan Pavlov e Burrhus Skinner. Esta corrente defende que o que sucede após um determinado comportamento irá gerar ou não a motivação, mediante este seja punido ou recompensado. Segundo Albert Bandura, os

incentivos são usados para aumentar o interesse, incrementar a motivação e direcionar a atenção para comportamentos adequados, eliminando outros, considerados desadequados. Portanto, segundo estas teorias, a motivação extrínseca desempenha um importante papel.

➤ Teorias Humanistas (1962)

Baseia-se em estudos de Carl Rogers e Abraham Maslow. Defende que a motivação depende do encorajamento e valorização das próprias capacidades. Aqui, a motivação intrínseca tem um papel determinante. Este tipo de motivação está ligado à autodeterminação e escolhas pessoais, entre outros fatores.

Esta corrente da Psicologia defende que “a motivação intrínseca e autorregulada, quando comparada com motivos extrínsecos, é mais eficaz na manutenção de comportamentos desejados” (Lepper, Henderlong & Gingras, 1999; Wigfield, Byrnes & Eccles, 2006), citado por Gil, 2013, 6).

➤ Teorias Cognitivistas (finais da década de 1950)

Esta abordagem defende que os processos cognitivos são fundamentais para a motivação intrínseca.

Crê-se que os alunos devem ser capazes de controlar os seus resultados e o seu desempenho, dando preferência aos incentivos internos em vez dos externos (Pereira, 2013, citado por Gil, 2013, 6).

A corrente Cognitivista defende que a motivação está sempre associada à atividade cognitiva. O sujeito, enquanto agente da aprendizagem, sofre influências do ambiente, assim como das suas próprias características culturais e hereditárias.

➤ Teorias Socioculturais (1978)

Estas correntes estão relacionadas com a dimensão social da motivação, por exemplo a necessidade de aceitação, de estima, de amizades, de vínculo com os pais, de relacionamento saudável com os professores.

A motivação extrínseca é crucial nesta abordagem, pois os indivíduos são incentivados a seguir os valores da comunidade, apesar de manterem a sua individualidade.

## 5. 1. Teoria das Necessidades de Maslow

Abraham Maslow (Moraes & Varela, 2007,4) defende que “o comportamento é ditado por motivos diversos de origem biológica, psicológica e social hierarquizada numa pirâmide”.

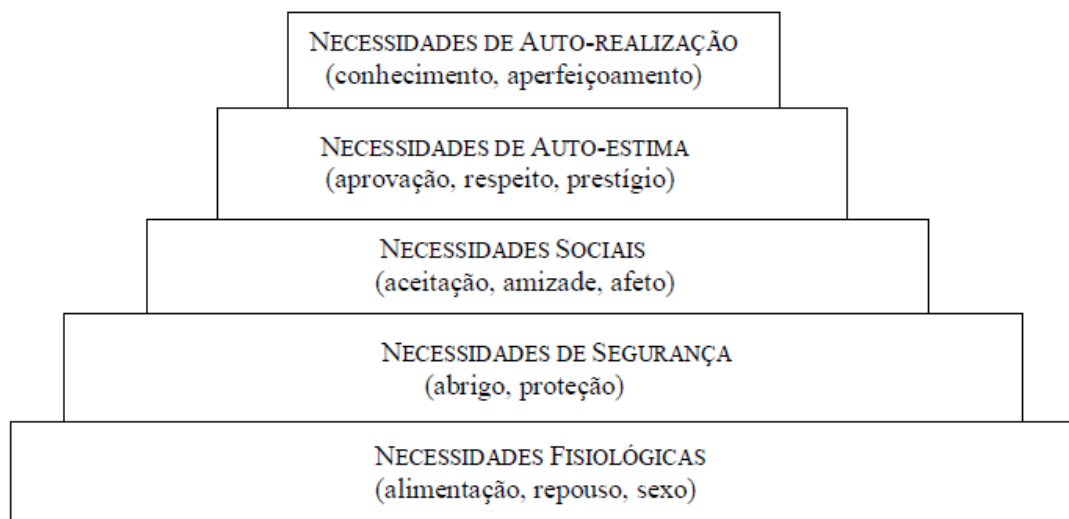


Figura 3. Pirâmide das Necessidades de Maslow (Barrera, 2010, 161)

As necessidades básicas são aquelas que estão associadas à sobrevivência, como por exemplo, a alimentação, o sono, entre outros, e à auto proteção.

Quando estas necessidades se encontram satisfeitas, o foco da motivação direciona-se para o nível seguinte da pirâmide, e por aí a diante.

As necessidades psicológicas estão relacionadas com a estima e os relacionamentos.

O Homem é um ser social e, como tal, tem necessidade de se sentir aceite e estimado em sociedade. A satisfação destas necessidades gera autoconfiança, prestígio, controlo e poder. De contrário, o indivíduo pode tornar-se rebelde e colocar-se à margem da sociedade em que se insere.

A necessidade de autorrealização diz respeito à capacidade que o indivíduo adquire para realizar qualquer atividade e atingir o máximo do seu potencial.

Importa referir que esta teoria pode não se aplicar em muitos casos e de um nível para o outro da pirâmide, as necessidades podem não estar satisfeitas a 100%; ainda assim, ela permite-nos ter uma visão sintética do indivíduo e das suas necessidades.

## 5. 2. Teoria do Autoconceito

Esta teoria foi criada por Burrhus Skinner em 1953.

A noção de autoconceito refere-se às crenças do aluno sobre as suas próprias habilidades. Está associada à sua autoeficácia, bem como às suas capacidades de se compreender a si próprio e de se autoavaliar.

Nelson Piletti (1990, citado por Fonseca 1999, 10), considera o autoconceito a base de toda a aprendizagem, pois, se o aluno reconhecer capacidades em si, aprenderá melhor.

Estudos de George Mouly em 1970 (citado por Fonseca, 1999, 12) revelaram que o autoconceito é um processo lento e está relacionado com as reações dos pais ao comportamento inicial da criança. Relaciona-se com a necessidade de aprovação, aceitação e autoestima. A criança tende a errar numa matéria se a sua mãe, por exemplo, se zangou ou gritou ao ensinar essa matéria pela primeira vez.

Através das atitudes e valores, os pais ensinam os filhos, mesmo que seja sem intenção. Autoconceito é a “perceção que o indivíduo tem de si próprio e o conceito de que, devido a isso, forma de si” (Vaz & Serra, 1998, citado por Brito, 2014, 5).

Esta teoria abrange duas visões postuladas por Dweck e Leggett em 1988:

### ➤ Teoria Incremental

Esta teoria baseia-se na crença de que a inteligência e a aptidão podem aumentar com o tempo e com a experiência, valorizando o esforço como um bem necessário para a aprendizagem. Por exemplo, o aluno que falhe ou sinta dificuldade numa dada tarefa, encara o resultado como falta de trabalho individual e, por isso, irá esforçar-se mais para alcançar um melhor resultado no futuro, o que gera motivação.

### ➤ Teoria da Entidade

Esta teoria baseia-se na crença de que a inteligência e a capacidade são fixas e inalteráveis ao longo do tempo, sendo as falhas e os erros vistos como falta de capacidade. Deste modo, o aluno questiona-se se deve ou não continuar a executar a tarefa, pois o esforço é visto como algo desnecessário.

### **5. 3. Teoria do Atribuição**

Esta teoria foi desenvolvida por Bernard Weiner em 1985 e baseia-se na percepção e interpretação das causas que os alunos atribuem ao seu próprio sucesso ou insucesso. Para Gil (2013, 8), “(...) a teoria da atribuição defende que são as interpretações que os indivíduos fazem dos resultados da realização dos seus objetivos, e não as disposições motivacionais ou as expectativas de sucesso, que determinam os esforços de realização subsequentes”.

Essa análise é positiva para a motivação, pois permite que o aluno perceba o que pode ter corrido menos bem e, conseqüentemente, tentar melhorar esses aspetos.

Na perspectiva de Bernard Weiner (1979, citado por Brito, 2014, 7) as causas para o êxito e fracasso escolar estão associadas a fatores internos, que dependem do aluno (a capacidade e o esforço) e a causas externas, que não dependem do aluno (a dificuldade da tarefa).

A capacidade do aluno e dificuldade da tarefa são estáveis, porque não variam com o tempo, ao passo que o esforço é instável, porque varia mediante a tarefa.

Um aluno motivado atribui o sucesso às suas capacidades e esforços, e o insucesso ao azar e à falta de esforço. Um aluno desmotivado atribui o sucesso à sorte e à facilidade da tarefa e o insucesso à sua própria incapacidade.

O ser humano possui a capacidade para refletir sobre acontecimentos e tirar conclusões que possam orientar o seu comportamento futuro. A fim de obter uma maior compreensão e controlo da realidade, o indivíduo procura as causas desses acontecimentos.

A teoria da Atribuição interessa-se pelas causas que o indivíduo atribui aos seus acontecimentos, sobretudo às experiências de sucesso e fracasso.

Segundo Bernard Weiner (1985, citado por Barrera, 2010, 163), quando os acontecimentos são negativos, a procura pelas causas é maior.

A forma como a pessoa se autoavalia irá afetar o seu comportamento e conseqüentemente a sua motivação. Por exemplo, se a prova correu mal a um aluno e ele atribuir a causa à sua falta de capacidade, irá sentir-se fracassado e conseqüentemente desmotivado, mas se, pelo contrário, acreditar que a causa da sua má prestação na prova for a falta de estudo, tentará estudar mais para obter melhores resultados e a sua motivação aumentará.

As causas dos acontecimentos podem ser analisadas segundo quatro dimensões que estão associadas às reações cognitivas, emocionais e comportamentais e são: o locus de causalidade, a estabilidade, controlabilidade e a globalidade/especificidade.

O locus de causalidade indica até que ponto um determinado acontecimento é atribuído a fatores internos (por exemplo: as habilidades, o esforço, a concentração, a atenção, a memória, a ansiedade, etc.) ou externos (por exemplo: contexto ambiental, da tarefa, entre outros).

A estabilidade ou instabilidade indica se as causas do acontecimento variam ou não com o tempo. São exemplos de fatores estáveis: a capacidade intelectual, a relação com o professor, entre outros. Temos como exemplos de instabilidade: a fadiga, a distração e a intensidade do esforço.

A controlabilidade indica causas que estão sob o controlo do indivíduo, podendo ser modificadas (por exemplo: o esforço e a atenção.)

São incontroláveis o azar, a dificuldade da tarefa, entre outros fatores.

A globalidade/especificidade indica a avaliação geral dos afetos positivos ou negativos associados ao sucesso ou fracasso, respetivamente, ao realizar a tarefa, influenciando os níveis de entusiasmo ou desânimo.

Alguns estudos recentes têm tentado diversificar atribuições desejáveis a partir do conhecimento do historial dos alunos. Embora as atribuições causais não sejam o único elemento que afeta o sucesso escolar, são fundamentais, pois, são suscetíveis a modificações por parte dos professores, para se obter os resultados esperados.

Os professores “tendem a fazer atribuições sobre o fracasso dos alunos deslocando-o do âmbito escolar, responsabilizando o próprio aluno e sua família” (Maria Maluf & Cristina Bardelli, 1991, citado por Barrera, 2010, 167). Desta forma, o professor acaba por se desresponsabilizar em relação à sua influência na aprendizagem do aluno, o que o impede de “buscar maior conhecimento na sua área e métodos e técnicas de ensino eficazes” (Barrera, 2010, 167).

Um aspeto importante nesta teoria tem a ver com o *feedback* que é dado pelo professor aos alunos. É preciso ter muito cuidado para não se fazer elogios pelo facto de o aluno ter conseguido realizar uma tarefa fácil, pois isso pode fazer com que o aluno se sinta incapaz, diminuindo-o. É preferível uma crítica menos boa numa tarefa difícil, mostrando ao aluno que o professor esperava mais dele nessa tarefa. Assim, o aluno sentirá que é capaz de realizar a tarefa se se esforçar mais (Anne Marie Fontaine, 2005, citado por Barrera, 2010, 168).

## 5. 4. Teoria do Fluxo

Esta teoria foi postulada por Mihaly Csikszentmihalyi em 1990.

A experiência de fluxo diz respeito ao estado de envolvimento total com a atividade realizada, o que exige uma certa concentração. Esta teoria refere que, quando os desafios são possíveis de ultrapassar, oferecendo um *feedback* imediato, o indivíduo sente prazer ao realizar a tarefa.

A experiência de fluxo depende de fatores intrínsecos e extrínsecos.

A persistência do estudo é diretamente proporcional à satisfação da vivência experienciada e quanto maiores forem as experiências de fluxo durante esse estudo, maior a probabilidade de o indivíduo investir na aprendizagem musical.

A Teoria do Fluxo está ligada à motivação intrínseca do aluno na realização da tarefa, sendo o prazer o único objetivo.

Csikszentmihalyi (1990, citado por Brito, 2014, 5) refere que, para se atingir o fluxo, é condição que exista um equilíbrio entre o nível de dificuldade da tarefa e as capacidades do aluno, pois o fluxo exige níveis elevados de concentração. E, para evitar a desmotivação e se proporcionar o fluxo, a tarefa não pode ser nem demasiado fácil, nem demasiado difícil, pois, caso contrário, pode gerar-se tédio ou ansiedade, respetivamente.

## 5. 5. Teoria da Autoeficácia

Albert Bandura (1994, citado por Brito 2014, 8), estipula que esta se baseia na auto-crença, ou seja, na forma de pensar, sentir e motivar-se do indivíduo, bem como no facto de este acreditar em si mesmo. Por exemplo, o aluno empenha-se mais por acreditar na obtenção de sucesso ao realizar uma dada tarefa. Quando a certeza da competência e capacidade para realizar uma determinada tarefa é grande, o sujeito está preparado para enfrentar qualquer obstáculo. Pelo contrário, um aluno que não acredite em si mesmo, tenderá a afastar-se da tarefa, perdendo oportunidades de crescimento pessoal. Para obter bons resultados nas tarefas, o aluno deve ter a capacidade de autorregulação e ser capaz de controlar as suas emoções e pensamentos negativos.

A Teoria da Autoeficácia, está, também, associada à capacidade de autoavaliação; e mediante a sua visão de si próprio, o aluno adota uma postura motivada ou não.

Esta teoria distingue dois tipos de metas:

- ❖ Meta de aprendizagem – busca pelo conhecimento
- ❖ Meta da performance – realização através de pressão ou recompensa externa.

Os fatores externos que influenciam a motivação dividem-se em duas categorias: pessoas (professores, pais, família, amigos e colegas) e contextos (espaço físico do ensino).

Para Bandura (1995), as capacidades reais do indivíduo devem estar em equilíbrio com a autoeficácia e com o desempenho.

As origens das crenças de eficácia pessoal podem ser derivadas de:

- Experiência de êxito – A repetição do êxito fortalece as crenças de eficácia. As causas que o sujeito atribui aos êxitos são muito importantes. As atribuições às capacidades em detrimento da atribuição aos esforços aumentam a eficácia. Entretanto um sucesso conseguido através de muito esforço, não contribui para a autoeficácia, do mesmo modo que sucessos obtidos muito facilmente também não, pois o sujeito é obrigado a esforçar-se bastante para conseguir alcançar o objetivo, no primeiro caso; no segundo, alcança facilmente, atribuindo a razão do sucesso à tarefa em si pelo facto de esta ser demasiado acessível.
- Experiências vicárias – São as experiências relativas à observação e imitação de modelos. Por exemplo, quando um colega obtém sucesso nalguma tarefa, o aluno sente-se motivado, pois passa a acreditar que também pode acontecer consigo. Mas este efeito pode não ser duradouro, caso o êxito não seja confirmado.
- Persuasão verbal – Este tipo de persuasão tem efeito nas crenças de autoeficácia, se as palavras forem proferidas por alguém que seja da consideração do aluno.
- Indicadores de estados fisiológicos – Estados negativos levam a crer que o indivíduo tem baixa capacidade para enfrentar uma dada tarefa, ao passo que os positivos aumentam a confiança pessoal.

Existem algumas formas de fomentar ou incrementar a autoeficácia:

- ❖ Alcance de metas próximas, para tornar possível aos alunos a experiência do êxito e potenciar progressos, frequentes e rápidos.
- ❖ Alcance de metas específicas, bem definidas, por forma a que o aluno seja capaz de se avaliar durante o percurso.
- ❖ Alcance de metas de grau de dificuldade adequado (evitar tarefas exageradamente difíceis para que os alunos não se sintam incapazes).



As estratégias sugeridas por Deborah Stipek (1993, citado por Barrera, 2014, 173) para favorecer a autoeficácia e a motivação intrínseca são as seguintes:

- ❖ Tarefas acessíveis intercaladas com outras mais desafiantes;
- ❖ Recompensar os alunos com atividades interessantes;
- ❖ Permitir que os alunos escolham o tipo de tarefas a realizar, pelo menos em algumas ocasiões;
- ❖ Respeitar o ritmo do aluno sem o pressionar;
- ❖ Alternar trabalhos individuais com trabalhos em grupo;

## **5. 6. Teoria da Expectativa-Valor**

Esta teoria discute a forma como as expectativas individuais de sucesso e valor subjetivo da tarefa, assim como outras crenças, se relacionam com a motivação.

Jacquelynne Eccles e Allan Wiegfield (2000) elaboraram uma pesquisa com alunos de matemática, na qual estudaram as crenças e valores atribuídos pelos alunos à disciplina, relacionando-os com o desenvolvimento de comportamentos (positivos ou negativos), tais como o esforço e a persistência, por um lado a indiferença, a preguiça e a desistência, por outro. O trabalho em questão demonstrou que os alunos preferem atividades em que as expectativas de sucesso sejam altas e de valor subjetivo.

O sucesso depende da crença pessoal, da confiança do sujeito nas suas habilidades e na estimativa pessoal da dificuldade da tarefa.

A forma como o indivíduo lida com o sucesso e o fracasso também influencia a crença pessoal.

Segundo Janet Roberts (2007, citado por Gil, 2013, 10), se o indivíduo der valor à tarefa e acreditar (tiver expectativa) que será bem-sucedido, irá ter um comportamento motivado.

Os seguintes fatores determinam o valor da tarefa: características da tarefa; necessidades gerais; objetivos do sujeito; valor que o sujeito atribui à tarefa; orientações motivacionais e memórias de tarefas semelhantes realizadas no passado.

Eccles em 1983 definiu quatro componentes do valor da tarefa:

- ❖ Valor da importância – é a relevância no envolvimento da tarefa (o que faz com que o sujeito pretenda realizar a tarefa, ou seja, se é importante ou não), corresponde à vontade pessoal de ter um bom desempenho.

- ❖ Valor intrínseco – é o prazer que a pessoa sente ao desempenhar a tarefa (está relacionado com o fazer a tarefa e não com o atingir o objetivo).
- ❖ Valor de utilidade – prende-se com o facto de a tarefa poder ser útil no futuro ou até mesmo no presente.
- ❖ Custo – está relacionado com os aspetos negativos que estão envolvidos na realização da tarefa (sentimentos de ansiedade, medo do sucesso ou do fracasso, quantidade de esforço que tem de ser despendida e oportunidades perdidas pela escolha da tarefa em questão).

## **5. 7. Teoria da Autodeterminação**

Edward Deci e Richard Ryan (2000) desenvolveram a Teoria da Autodeterminação, onde abordaram a personalidade e a motivação humanas, dando foco às necessidades psicológicas inatas e ao contexto favorável à motivação e bem-estar pessoal.

Sendo que, a teoria da autodeterminação defende que o indivíduo é orientado através da motivação intrínseca e extrínseca, a mesma foi proposta com o objetivo de compreender as componentes destas e os fatores relacionados com a sua promoção.

Boruchovitch & Guimarães (2004, 144) referem que o foco desta teoria é a “promoção do interesse dos estudantes pela aprendizagem, a valorização da educação e a confiança nas próprias capacidades e atributos”.

Existem algumas necessidades básicas, a nível psicológico, que fazem mover os seres humanos. Essas necessidades são responsáveis por um relacionamento saudável do indivíduo com o meio ambiente.

Nesta perspetiva, é fundamental que se dê importância às necessidades sociais e emocionais do aluno para que se crie um ambiente educacional estimulante e motivante.

As necessidades psicológicas inatas, associadas à motivação intrínseca são: necessidade de autonomia, necessidade de competência e necessidade de estabelecer vínculos. Estas três necessidades têm que ser satisfeitas para que se estabeleça a saúde psicológica do indivíduo. E, quando esta ocorre, cria-se um ambiente propício para o desenvolvimento da motivação intrínseca e extrínseca, surgindo então, posteriormente, a importância do professor na sala de aula.

Autonomia significa a capacidade de se governar a si mesmo, a capacidade de se reger pelas suas próprias regras, a independência moral ou intelectual, sem qualquer controlo externo (Ferreira, 1986, citado por Boruchovitch & Guimarães, 2004, 145).

De acordo com a Teoria da Autodeterminação, o indivíduo serve-se da autonomia para regular o comportamento em virtude de si próprio. O indivíduo realiza naturalmente uma atividade por vontade própria, sem influências externas, atribuindo as mudanças no seu contexto às suas próprias ações; como tal, adquire um comportamento motivado, fixando metas pessoais, planejando formas para alcançar os objetivos previamente delineados e avaliando constantemente o seu processo.

Por outro lado, os fatores externos são vistos como algo negativo que interfere na motivação natural do indivíduo.

A necessidade de competência determina a motivação intrínseca. A competência define a capacidade de o indivíduo interagir de forma satisfatória com o meio ambiente.

## **6. Modelo de Motivação em Música**

É um modelo recente, em relação a outros modelos sobre motivação para aprender (Teoria da Expectativa-Valor – Wigfield e Eccles, 2000; Teoria da Autodeterminação – Ryan e Deci, 2000; Teoria da Atribuição de Sucesso e Fracasso – Weiner, 1985; Teoria da Autoeficácia – Bandura, 1995).

Foi criado por Susan Hallam em 2002 e demonstra a forma como os fatores intrínsecos e extrínsecos influenciam a motivação dos alunos para aprender música.

No modelo de Hallam os fatores intrínsecos são:

- ❖ Traços da personalidade
- ❖ Manifestações das emoções durante a execução musical
- ❖ Motivos e expectativas de ser músico
- ❖ Forma como se interpreta a aprendizagem
- ❖ Percepção, pelo aluno da sua própria habilidade musical

Os fatores extrínsecos são:

- ❖ Cultura e sociedade
- ❖ Ambiente de ensino ou trabalho
- ❖ Referências da figura do professor
- ❖ Relações estabelecidas com pais e pares
- ❖ Envolvimento e suporte familiar

Na figura 4, encontra-se esquematizado o modelo de motivação em música de Hallam. Os quadros amarelos representam os fatores intrínsecos (características estáveis, características flexíveis, características cognitivas, os objetivos e metas); o quadro verde diz respeito aos fatores extrínsecos, e os quadros cinzentos representam a interpretação que o indivíduo faz dos momentos de aprendizagem, assim como a atribuição de sucesso ou fracasso às tarefas realizadas. Todos estes fatores interagem uns com os outros, correspondendo, os fatores representados nos quadros cinzentos ao final do “processo reflexivo do aluno, que inclui as percepções sobre as interações que estabeleceu no contexto e sobre o seu desenvolvimento musical” (Condessa, 2011, 37). O que o aluno concluir, determinará o seu comportamento futuro nos estudos.

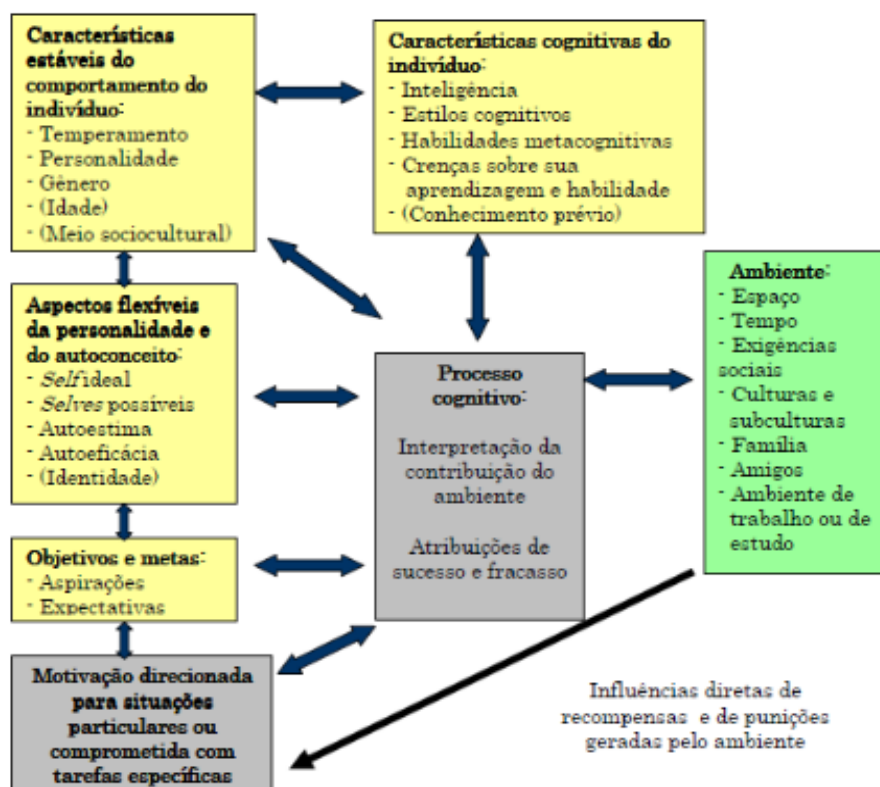


Figura 4. Processo motivacional segundo o Modelo de Motivação em Música de Hallam (Condessa, 2011).

Após a compreensão das teorias da motivação e do Modelo de Motivação em Música, considera-se relevante apresentar brevemente o conceito de aprendizagem, visto a motivação e a aprendizagem estarem ligadas.

## **7. Conceito de Aprendizagem**

Motivação e aprendizagem estão associadas, por isso as pesquisas sobre a motivação do aluno estão ligadas às teorias de aprendizagem, sendo possível estudar a maneira de pensar, de se comportar, de agir e de decidir pelos indivíduos.

Paul Mussen em 1970 (citado por Fonseca, 1999, 7) definiu aprendizagem como sendo uma “mudança no comportamento ou desempenho como resultado de uma experiência”.

A aprendizagem é mais eficaz se houver uma motivação e um reforço (recompensa).

Existe a aprendizagem que acontece de forma natural, sem motivação e sem reforço, apenas através da identificação, nomeadamente em parentes com os quais a criança se identifica, acabando por adquirir características, pensamentos ou sentimentos semelhantes ao(s) do(s) seu(s) modelo(s).

A aprendizagem, segundo Celidonio (1998, citado por Fonseca, 1999, 8), é um processo ativo. O indivíduo adquire padrões e conteúdos, atribuindo um significado àquilo que é aprendido.

“A motivação é um fator de grande importância para a aprendizagem”. Grande parte das “vezes a aprendizagem ocorre através da identificação da criança com o outro” (Fonseca, 1999, 8,9).

Um agente da aprendizagem e também da motivação é o professor, que assume um importante papel e, uma vez que um dos focos deste trabalho consiste na adoção de estratégias por parte deste, no capítulo seguinte, será abordado o seu papel.

## **8. Papel do Professor**

O professor pode influenciar a motivação do aluno através de simples expressões faciais, sejam de alegria, insegurança, desânimo, surpresa, etc.

Existem alguns mecanismos de regulação motivacional que podem ser usados pelos professores.

### ✓ Mecanismo 1

Os professores devem ajudar os alunos a definir expectativas elevadas. Estudos feitos por Dweck & Molden (2005, 5) demonstram que os alunos reagem de forma positiva às expectativas que os professores têm para eles, embora que estas tenham de ser realistas, caso contrário poderá causar angústia, ansiedade, baixa autoestima, etc.

✓ Mecanismo 2

Os professores de instrumento deverão ajudar os alunos a atingir níveis de eficácia elevados, fazendo com que a atenção seja colocada no processo de aprendizagem, não valorizando o erro e encarando este como algo necessário para atingir determinado nível. Importa fazer entender aos alunos que, para se dominar uma tarefa, não é necessário talento, mas sim trabalho (O'Neil & McPherson, 2002; Shunk & Pajares, 2005, citado por Cardoso, 2007, 6).

Outra forma do professor ajudar o aluno a obter um alto nível de eficácia consiste em dar um *feedback* quando este é bem-sucedido ou quando falha, sempre de forma construtiva e reforçando positivamente (Dweck & Molden, 2005; Dweck, 2006, citado por Cardoso, 2007).

Por último o professor deverá promover a repetição de experiências de aprendizagem positivas.

✓ Mecanismo 3

Os professores de instrumento deverão ajudar os alunos a desenvolver a motivação intrínseca através de:

- ❖ Tarefas de aprendizagem que sejam possíveis de alcançar pelo aluno (nem demasiado fáceis, nem demasiado difíceis). Deste modo, os alunos sentem agrado e motivam-se.
- ❖ Promoção de tarefas que permitam que o aluno atinja o estado de fluxo (crença para resolver a tarefa em equilíbrio com o grau de desafio que a tarefa envolve).

✓ Mecanismo 4

Os professores de instrumento deverão ajudar os seus alunos a empregar estes mecanismos de regulação motivacional de forma autónoma e transferi-los para outras áreas de aprendizagem.

Os professores devem:

- ❖ Colocar os alunos em situações em que estes tenham de fazer escolhas. Isto dá-lhes responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem
- ❖ Perguntar aos alunos o que fazer em determinada situação ou estimulá-los a resolver um problema concreto (regulação)
- ❖ Explicar aos alunos as razões dos elogios ou desagradados (isso ajuda os alunos a avaliarem-se; (Dweck, 2006, citado por Cardoso, 2007, 7).

A missão do professor passa por:

- ❖ Facilitar a educação
- ❖ Desenvolver a relação pessoal entre a música e o indivíduo
- ❖ Cultivar o ensino customizado (adaptação às características pessoais do aluno, aos seus interesses e necessidades comunitárias e profissionais, às suas preferências em termos de repertório e, estilos artísticos, às suas habilidades e aos seus talentos na aprendizagem.

Este processo engloba o trabalho “com outras possibilidades de conteúdos, atitudes, valores, habilidades e repertórios que ampliem os horizontes de desenvolvimento desses indivíduos, respeitando a sua capacidade de expressão musical e artística, e valores culturais identitários” (Harder & Oliveira, 2008, 71).

Segundo Boruchovitch & Bzuneck (2004, citado por Moraes & Varela, 2007, 9) a motivação é “algo que vem de dentro, podendo ser modificada apenas pelo próprio indivíduo”. Portanto, os professores, por si só, não podem criar a ilusão de que, sozinhos ou através de pressões externas, conseguem alterar a motivação do aluno. Os mesmos autores, referem ainda que a motivação intrínseca possibilita a compreensão nos alunos de que o ato de participar na tarefa deve ser a principal recompensa, considerando-se desnecessário qualquer pressão vinda do exterior, prêmios ou gratificações.

Para a realização de um trabalho motivacional da criança, os afetos são fundamentais. Para Moraes & Varela (2007, 9), o professor deve “ter uma boa dose de paciência e vontade (...)”. Este, deve ainda, incentivar os alunos a serem autônomos; deve oferecer oportunidade de escolhas aos alunos, deve dar *feedback* significativos; reconhecer e apoiar os interesses dos alunos; fortalecer a autorregulação; tornar o ambiente da sala sobretudo informativo.

A função do professor encontra-se em constante evolução e, por influência de fatores socioculturais, materiais ou ideológicos, o papel do professor adquire diversas formas, dependendo do contexto, época e possibilidades ambientais e materiais.

Diversos autores têm concepções diferentes acerca de como deve assumir-se um professor, especificamente de música.

Silva (2015, 16-18) elaborou um estudo sobre as expectativas dos pais em relação à aula de instrumento e fez um levantamento das características que alguns autores consideram importantes num professor:

- ❖ Para Susan Hallam (1998), o professor deve ser capaz de facilitar a aprendizagem.
- ❖ Bastien (1995) afirma que o professor tem de ser uma pessoa positiva; deve gostar de trabalhar com pessoas de várias idades; deve ter conhecimento, personalidade, entusiasmo e autoconfiança. As características da personalidade devem ser: paciência, capacidade de encorajar, entusiasmo e afabilidade.
- ❖ Schon (2000) revela que o professor deve saber lidar com os problemas de execução, isto é, dominar conhecimentos sobre o instrumento, de acústica e da obra; deve saber adaptar os seus conhecimentos ao aluno, tendo em atenção as capacidades deste, decidindo o quê, como e quando ensinar; e deve criar um ambiente confortável para facilitar a aprendizagem.
- ❖ Harder (2003) afirma que o professor deve oferecer uma perspetiva de carreira, tendo em conta as capacidades e limitações do aluno; deve oferecer parâmetros ao aluno para que este perceba o nível da sua aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades técnicas; deve “adaptar programas pré-estabelecidos e construir planos de formação pessoais e flexíveis, respeitando a individualidade de cada aluno”; deve possuir um conhecimento profundo sobre a interpretação musical.
- ❖ Kemp (1982) considera que o professor deve ter uma personalidade extrovertida, realista e exigente tanto com os alunos como consigo próprio.
- ❖ Taebel (1980) diz que o professor deve ser capaz de detetar erros na performance musical dos alunos; de dirigir e de utilizar a voz para ilustrar certas técnicas.
- ❖ Baker (1982) refere que o professor deve sentir entusiasmo a ensinar e preocupar-se com os alunos; disciplinar os alunos de forma justa; ter boas capacidades de comunicação; ter sentido de humor; dominar tecnicamente o instrumento; ter conhecimento alargado de literatura e saber usa-lo; manter uma boa relação com os alunos, individualmente e em grupo; manter um nível alto de exigência relativamente ao seu trabalho. Baker (1982), propõe o modelo do professor eficaz: personalidade extrovertida, entusiasta e verdadeiramente preocupada com os alunos.

Para Silva (2015, 22), “a literatura mostra que a relação entre o professor e o aluno podem afetar diretamente o funcionamento, o processo académico e psicológico do aluno”.



Segundo Brito (2014),

(...) o papel do professor é essencial na percepção das razões que conduzem o aluno à desistência e motivar a sua continuidade, através do recurso a estratégias diversificadas inovadoras e criativas. Para tal, o docente deve ser capaz de moldar e adotar as suas diretrizes pedagógicas face à diversidade dos estudantes e às dificuldades que surgem no percurso académico do aluno, como também desenvolver estratégias de ensino que partam das condições reais dos alunos”.

O professor pode influenciar a motivação do aluno, fazendo com que este acredite em si próprio e reconheça as suas capacidades para a realização de uma dada tarefa. Também o próprio professor deve acreditar em si mesmo pois, só assim, poderá contribuir positivamente, para a aprendizagem do aluno.

Essa eficácia está associada a:

- ❖ Investimento profissional
- ❖ Capacidade de gestão das relações na sala de aula
- ❖ Aceitação e sucesso de programas educacionais inovadores
- ❖ Clima escolar positivo
- ❖ Eficácia das escolas

O estilo motivacional do professor é uma característica vinculada à personalidade, mas também depende de outros fatores tais como o contexto escolar, experiências, idade, entre outros.

Existem professores autoritários que usam recompensas para motivar os alunos. Por outro lado, existem professores mais flexíveis e preocupados com a forma de pensar dos alunos.

Estes professores tendem a valorizar a autonomia, oferecendo a cada instante informação importante para tomadas de decisão. Dão *feedback*, reconhecem e apoiam os interesses dos alunos, fortalecem a autorregulação, tornam o ambiente da sala de aula altamente informativo. Desta forma, o aluno consegue identificar as metas de aprendizagem.

Apesar da importância do professor na motivação, que já foi apresentada, não menos importante é o triângulo que se estabelece entre professor, pais e aluno. No capítulo seguinte é possível verificar esta importância.

## 9. Triângulo pai/professor/aluno

Cada um dos elementos do triângulo possui o seu papel na motivação. Entretanto, será explicado de seguida, de que forma podem os pais, dentro desse triângulo, contribuir para a motivação do aluno.

Segundo Silva (2015, 24) “(...) o envolvimento parental desempenha um papel fundamental no sucesso académico dos seus filhos”.

Existem três tipos de envolvimento apresentados por Creech:

- ❖ Envolvimento Behavioral – Trata-se da participação ativa no estudo, adoção da postura de professor em casa.

Estudos de Davidson (1995, citado por Silva, 2015, 25) demonstraram que o compromisso dos pais em assistir e dar coragem aos filhos, sobretudo numa fase inicial, é um fator extremamente influente para o sucesso académico musical, muito mais importante do que qualquer tipo de conhecimento especializado por parte dos pais.

- ❖ Envolvimento cognitivo – representa a exposição da criança a estímulos cognitivos específicos e a satisfação e encorajamento das necessidades intelectuais, assim como a criação de oportunidades desafiantes.
- ❖ Envolvimento pessoal – corresponde à manutenção do bem-estar da criança: satisfação de necessidades emocionais, capacidade de fazer com que as crianças se sintam amadas, afirmação de individualidade, presença em todos os momentos.

Barbosa (2014, 35) afirma que o “êxito ou o fracasso duma criança depende, em boa medida da educação que recebeu”. Se os pais transmitirem aos filhos os valores da persistência, da determinação para atingir uma meta e ultrapassar obstáculos, assim como, o gosto pela atividade, o sucesso é, certamente, um resultado garantido. Portanto, a educação possui um papel de extrema importância na motivação também pois, segundo a equação de Allen (1979, citado por Barbosa, 2014, 34), o êxito ou sucesso é o resultado da soma da inteligência e da motivação.

$$\text{Êxito} = \text{inteligência} + \text{motivação}$$

É fundamental a consciência de que o êxito numa dada tarefa provém não apenas da inteligência e da motivação, como também do estudo individual, sendo por isso um fator relevante na motivação que convém destacar. No capítulo seguinte é possível compreender o facto.

## **10. A importância do estudo individual na motivação**

No estudo da música, é fundamental a prática individual. O estudo individual é uma “atividade solitária, sendo importante o aluno acreditar nas suas competências individuais para progredir a sua performance” (Brito, 2014).

A prática tem como objetivo alcançar o melhor resultado no menor tempo possível, economizando o esforço e refletindo constantemente sobre a melhor forma de alcançar a meta.

A prática inclui: reflexão, organização, concentração, “estabelecimento de metas possíveis de concretizar, estudando partes específicas, a constante autoavaliação” (Brito, 2014, 11), uso de estratégias e a visualização da obra integral.

A eficácia do estudo individual depende de fatores naturais, do contexto, da tarefa, do nível do instrumentista, das diferenças individuais, dos interesses pessoais do sujeito e do seu empenho na tarefa.

Um estudo eficiente tem de ter um planeamento, uma boa estruturação e uma finalidade objetiva. O planeamento deve ter em conta a forma como o aluno compreende o mundo e das suas dificuldades, e deve ser composto de exercícios técnicos para a aquisição de competências.

Não está demonstrado que o número de horas de estudo é proporcional ao sucesso; no entanto, o tempo de estudo ajuda a fortalecer e a refinar as habilidades fisiológicas no instrumento.

Durante o processo de estudo o aluno deve ser capaz de fazer a sua própria auto-avaliação, auto-instrução e auto-observação.

Através da metacognição (conhecimento dos próprios processos cognitivos e resultados através da consciencialização, reflexão, análise e avaliação), o aluno compreende melhor e ultrapassa mais facilmente os obstáculos.

Leclair (2013, citado por Brito, 2014, 15) afirma que uma prática excelente é a chave para desenvolver a confiança, através da organização, pensamentos positivos e calma.

## **11. Análise dos resultados**

A recolha de dados (inquérito por questionário) teve início no dia 13 de Março de 2018 e término no dia 13 de Maio de 2018; no sentido de se obter um maior número de respostas possível, foram efetuadas sucessivas tentativas através de email, bem como

pedidos diretos aos alunos que foi possível contactar pessoalmente, e ainda solicitações aos professores de piano da Academia de Música de Lagos.

As perguntas 9 e 12 foram elaboradas com base na Teoria da Expectativa-Valor; a pergunta 11 baseia-se nas Teorias da Autoeficácia, Atribuição, Autodeterminação e Autoconceito; as restantes têm por base a Teoria da Autodeterminação e Modelo de Motivação, sendo que a questão 6 está, também, relacionada com a Teoria do Fluxo.

Os resultados do questionário foram analisados através da utilização de medidas de estatística descritiva; serão seguidamente apresentados sob a forma de gráficos circulares, acompanhados, quando pertinente, pelas justificações apresentadas pelos informantes.

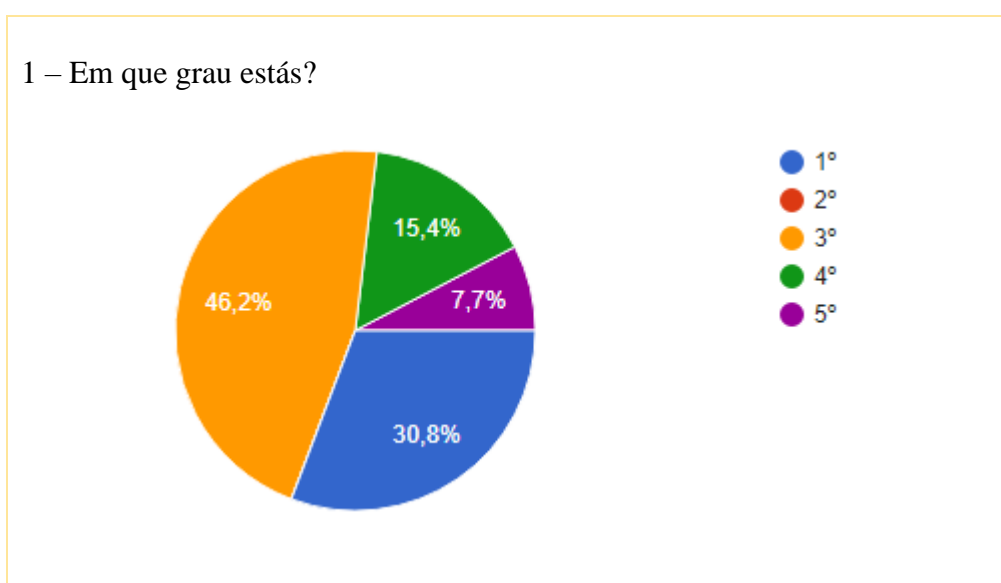


Gráfico 1. Grau dos alunos inquiridos

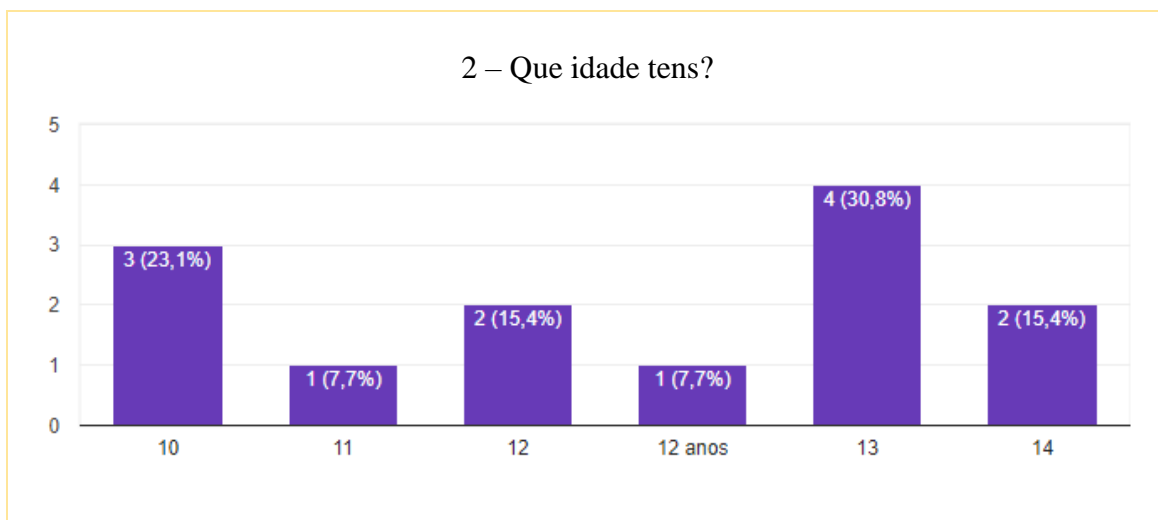


Gráfico 2. Idade dos alunos inquiridos

3 – Achas que o professor influencia a tua motivação para a aprendizagem de piano?

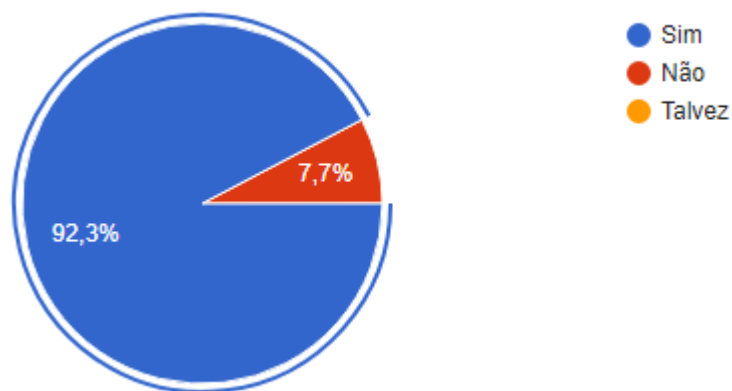


Gráfico 3. Influência do professor na motivação

<b>Justificação</b>
Torna as aulas mais interessantes.
Porque a professora ajuda-me.
Porque se o professor não me ensinasse eu não saberia como tocar. E se eu souber como tocar tenho mais motivação.
Porque ela é fixe.
A forma como fala comigo e me dá força.
É simpática e puxa por mim.
Se o professor me ajudar, não estiver sempre a criticar, gosto mais de estudar.
Eu gosto muito dos conselhos que a professora dá e de como ela dá as aulas.
Gosto das aulas com a professora.
Não, mas também tem a ver comigo que não estudo o suficiente para o professor ensinar-me novas técnicas.
Se é simpática acho o piano mais fácil.
Porque a professora é uma pessoa muito dinâmica, focada naquilo que faz, mas sempre incentivando a aprendizagem dos seus alunos criando eventos e confraternizações que contribuem mais ainda para a minha aprendizagem.
Quando o professor se interessa e se preocupa com o aluno aumenta a nossa motivação.

Tabela 1. Justificação para a pergunta 3

4 – Achas que a tua família influencia a tua motivação para estudares piano?

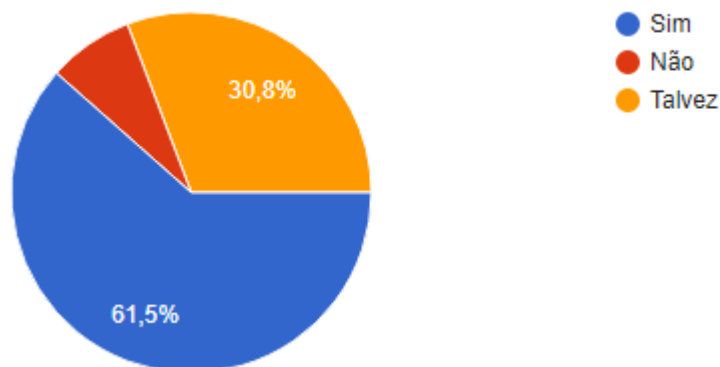


Gráfico 4. Influência da família na motivação

<b>Justificação</b>
Incentivam-me muito.
Porque dizem que eu tenho que estudar.
Eu acho que sim, porque quando for maior a minha família quer que toque muito bem piano.
Porque não.
Para que eu continue.
Eles querem que eu seja sempre melhor.
Gostam que eu estude, mas gosto de ser eu a decidir estudar.
A minha família fala sempre que é bom estudar piano todos os dias.
A minha família apoia a minha aprendizagem do piano.
Sim e não porque às vezes a minha mãe diz-me para ir estudar, mas quando vou estudar sem ninguém dizer nada ela diz-me para ir fazer outra coisa.
Eles podem ajudar.
Porque os meus pais gostam de música e incentivam muito a minha aprendizagem.
A minha família pede para eu estudar bastantes vezes e eu não estou motivada o suficiente para o fazer.

Tabela 2. Justificação para a pergunta 4

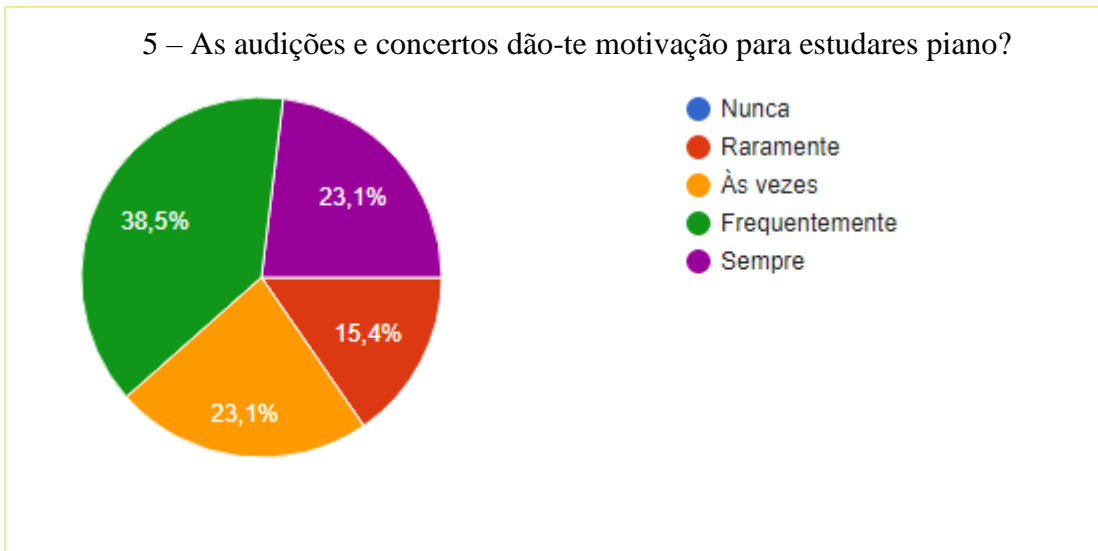


Gráfico 5. Influência das audições e concertos na motivação.

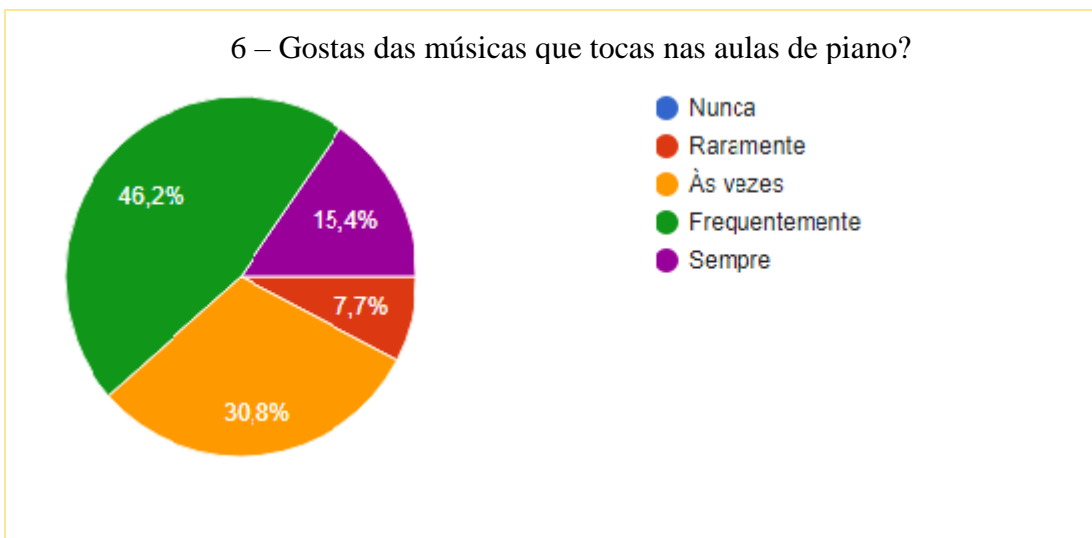


Gráfico 6. Gosto pelo repertório das aulas

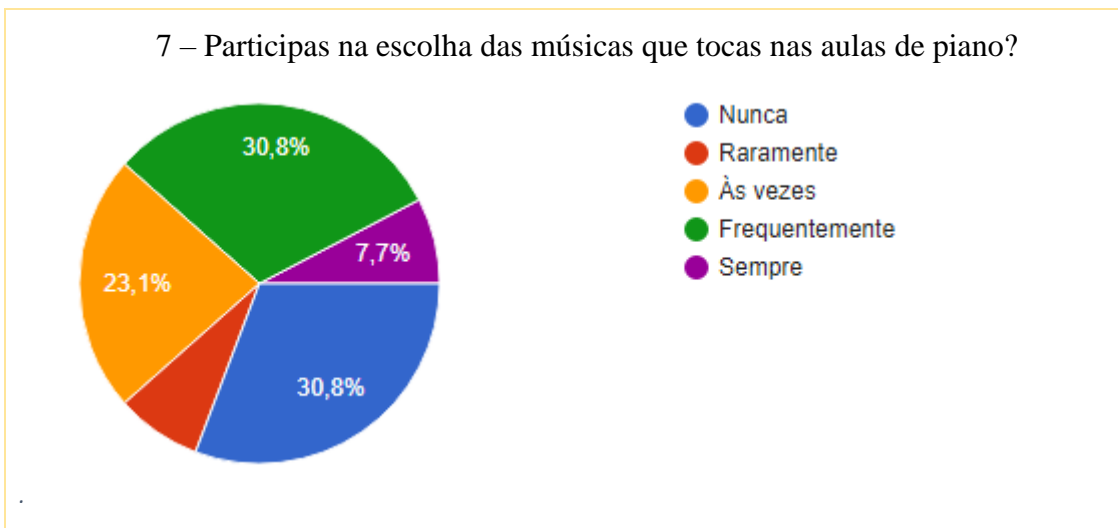


Gráfico 7. Participação na escolha do repertório

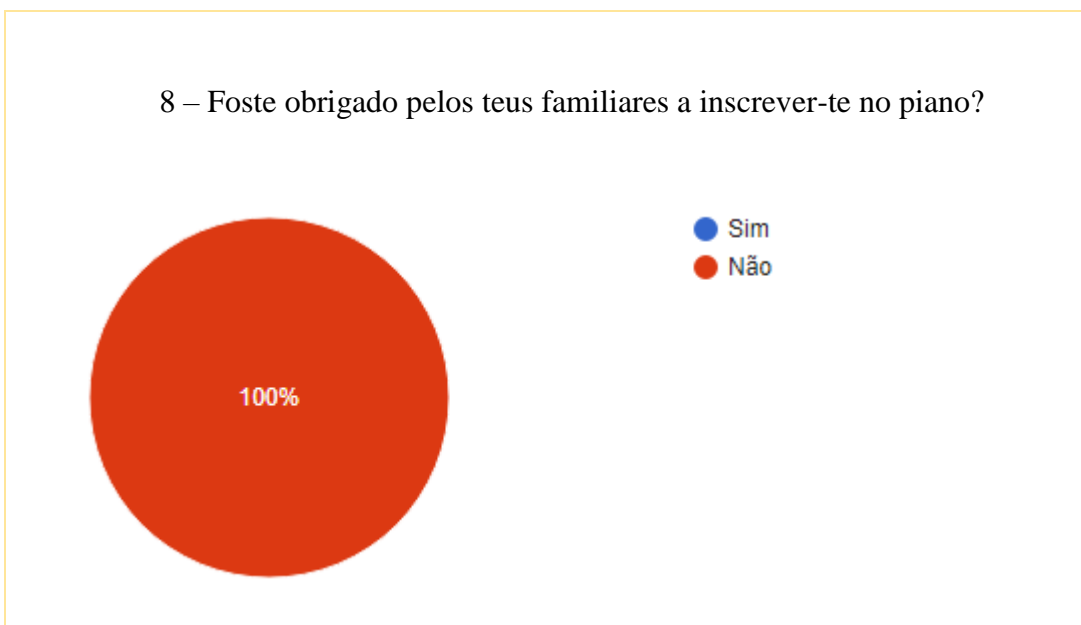


Gráfico 8. Imposição de familiares no estudo de piano



Justificação
Fui eu que pedi.
Fui eu que quis.
Não. Fui eu que gostei do piano e então escolhi.
Não.
Experimentei e gostei.
Própria vontade.
Estudo piano porque gosto.
Eu sempre tive uma admiração pelo piano desde pequena.
Eu já andava na academia de música antes do 1º grau. Por isso todos já esperavam que eu continuasse.
Não, porque quando eu saí do ballet eu queria fazer alguma coisa a ver com a música e escolhi o piano.
Queria mesmo tocar piano mas é difícil.
Porque sempre adorei ouvir o som maravilhoso do piano.
Eu fui para a academia com 6 anos por escolha minha.

Tabela 3. Justificação para a pergunta 8



Gráfico 9. Importância do estudo de piano

Justificação
Porque gosto.
Porque ajuda-me a saber as músicas.
Porque quando for grande quero tocar muito bem piano.
Para ter boas notas.
Não sei.
Porque gosto.
Aprendo muito sobre piano e sobre música em geral.
Se eu quero tornar-me uma grande pianista tenho que praticar.
Para tirar boas notas é preciso estudar.
Não, porque simplesmente não vejo o piano ter uma prioridade na minha vida.
Para poder trocar os saberes.
Porque eu gosto e para mim transformou-se numa nova disciplina escolar que era o que eu queria desde sempre.
Quando toco bem uma peça que gosto, sinto orgulho de mim por ter conseguido.

Tabela 4. Justificação para a pergunta 9

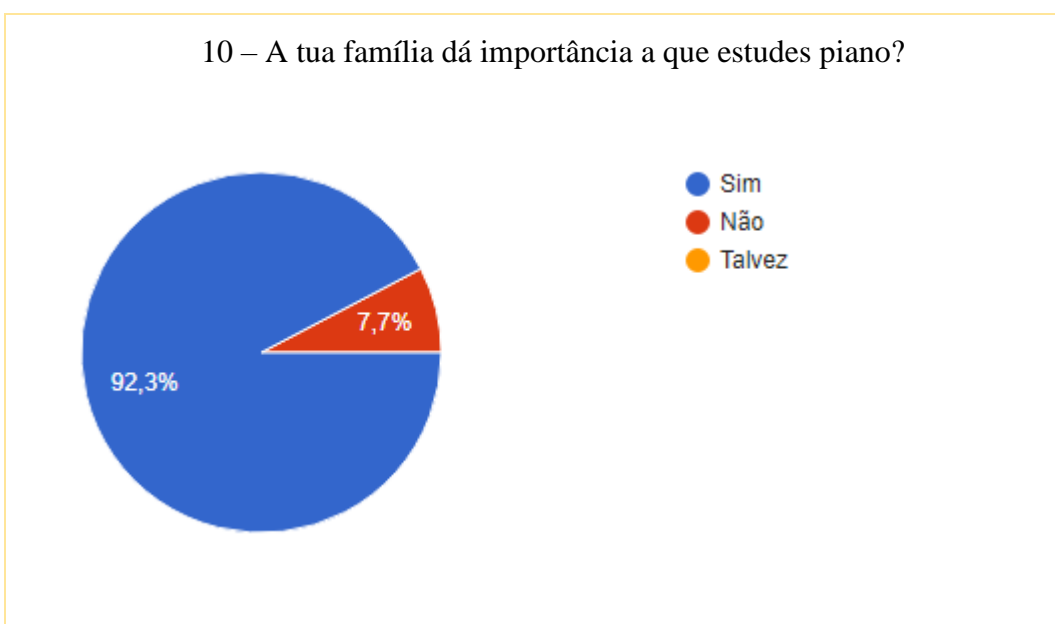


Gráfico 10. Importância dada pela família no estudo de piano

Justificação
Gostam muito de me ouvir.
Porque acham que é importante para mim.
Sim, porque a minha família quer que toque muito bem piano.
Uma nova aprendizagem.
Pedem para eu continuar.
Alguns são músicos.
Acham que é importante ter formação em música e consideram que o piano é um instrumento fundamental.
A minha família fica muito feliz por eu estar a gostar de aprender piano.
A minha família dá-me disponibilidade para estudar piano.
A minha família gosta que eu toque piano, mas não dão grande importância que eu estude.
Já quis desistir, mas eles continuam a motivar-me.
Porque eles querem que eu siga a carreira de pianista.
A minha família acha que o piano acalma e que é uma mais valia para o futuro.

Tabela 5. Justificação para a pergunta 10

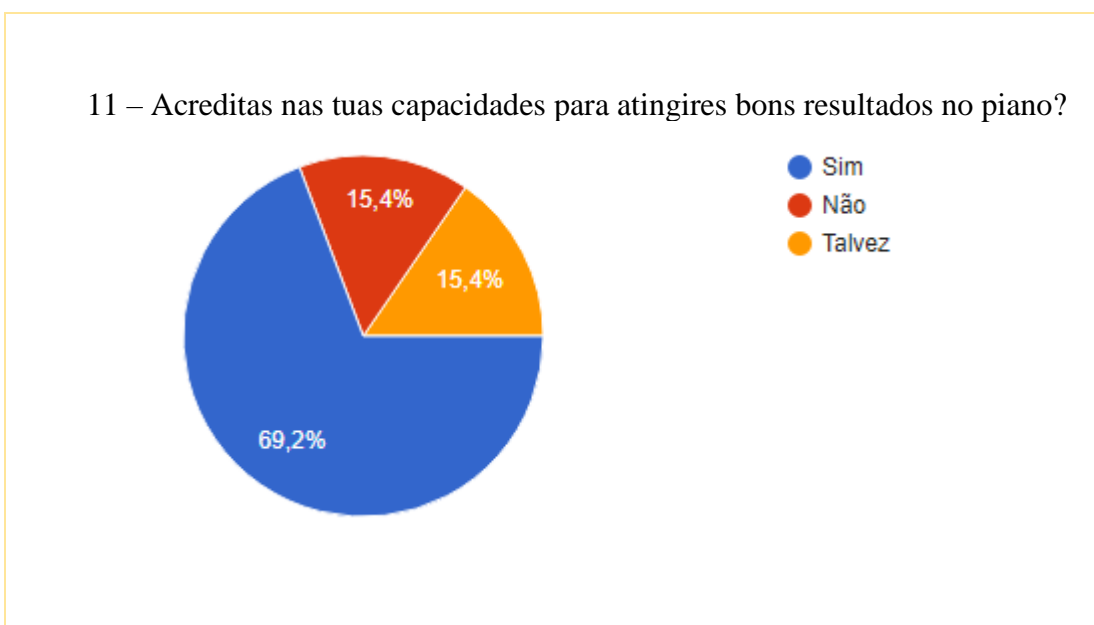


Gráfico 11. Crença nas capacidades para atingir bons resultados

Justificação
Quando não tenho preguiça consigo bons resultados.
Porque acho que não sou bom aluno de piano.
Sim, porque se eu me esforçar ainda mais acho que vou conseguir bons resultados.
Acho que sou talentoso.
É fácil para mim.
Nunca desisto.
Penso que tenho algumas qualidades como executante, mas tenho sempre de estudar muito para obter bons resultados.
Eu dedico-me ao estudo do piano em casa e espero ter bons resultados.
Eu acredito que consigo tirar bons resultados no piano.
Talvez se eu estudasse mais podia ter melhores resultados no piano.
Mesmo estudando não consigo muito bem.
Porque ao longo dos anos eu estou evoluindo cada vez mais.
Nem sempre acredito nas minhas capacidades o suficiente para ter motivação necessária para obter bons resultados.

Tabela 6. Justificação para a pergunta 11

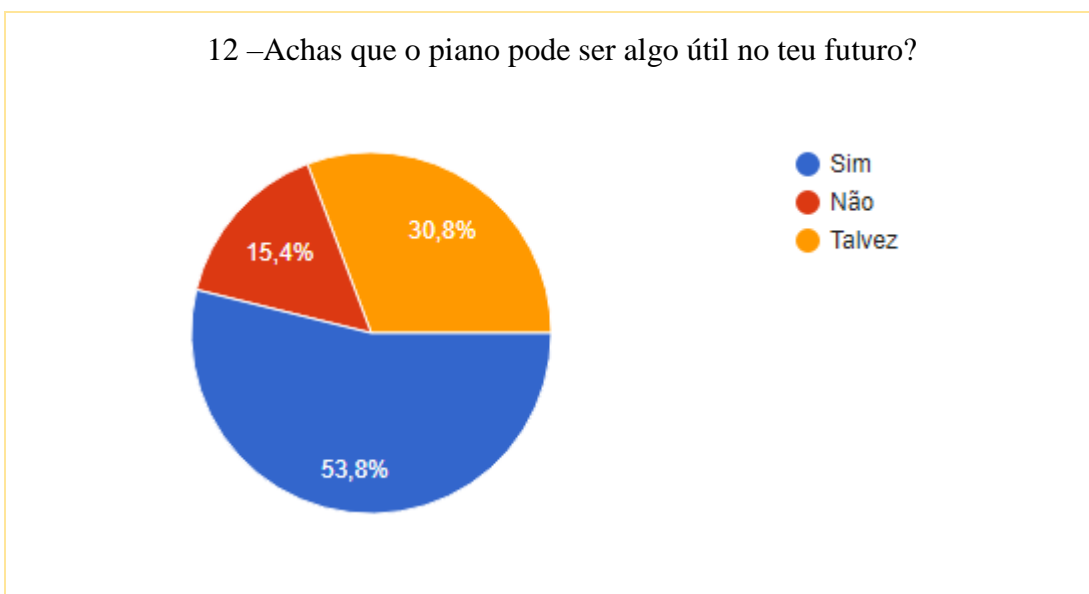


Gráfico 12. Utilidade do piano no futuro

<b>Justificação</b>
Faz-me feliz.
Porque não irei ser pianista.
Pode ser útil porque quando tiver cansado ou com nervos posso relaxar a tocar piano.
Se for usar como forma de subsistência.
Porque é sempre uma ferramenta.
Ainda não decidi o meu futuro.
Pode ser um meio para exercer uma profissão.
Posso ser uma pianista famosa ou somente uma pessoa que relaxa a sua mente enquanto toca Beethoven.
Talvez seja importante o piano no meu futuro
Não, porque eu quero trabalhar no sector da ciência e o piano não vai ajudar-me nesse futuro que eu quero.
Gostaria, mas não vai ser possível visto as minhas dificuldades.
Porque assim tenho conhecimento para ocasiões importantes e poderei ter muito orgulho de mim própria em ser uma grande pianista quando for grande.
Podemos usar tudo o que aprendemos em piano para o nosso futuro, seja como profissão ou como passatempo.

Tabela 7. Justificação para a pergunta 12

## 11. 1. Descrição dos resultados

Tal como é possível visualizar no gráfico 1, a maior parte dos alunos que responderam ao questionário frequentam o 3º grau, embora alguns outros frequentem os 1º, 4º e 5º graus. Não houve, portanto, nenhum aluno do 2º grau a responder. As idades são relativas aos graus em questão.

O resultado apresentado no gráfico 3, que diz respeito à influência do professor na motivação, comprova a importância elevada que este desempenha na aprendizagem e motivação do aluno. Apenas 7,7% consideram que o professor não tem uma influência significativa. Pela leitura das justificações dos alunos sintetizadas na tabela 1, é evidente que, para a maioria dos alunos, a demonstração de afeto (como por exemplo a simpatia que tantas vezes é referida) por parte do professor é um fator importante, assim como o dinamismo e a preocupação sincera.

No gráfico 4 é possível observar que 61,5% dos alunos considera que a família desempenha um importante papel na motivação para aprender; 30,8% respondeu “talvez” e apenas 7,7% considera que a família não desempenha uma função importante na sua motivação. Através da tabela 2, verifica-se que as famílias dos alunos apoiam e incentivam o estudo de piano.

O gráfico 5 mostra que as opiniões incluem as diferentes respostas possíveis, com a exceção do “nunca”, no que diz respeito ao contributo das apresentações públicas na motivação da aprendizagem de piano. De facto, a maioria (38,5%) acredita que estas contribuem frequentemente para a motivação; 23,1% respondeu “sempre” e 23,1% “às vezes”; 15,4% dos inquiridos considera que raramente as audições contribuem para a motivação no estudo. A mestrandia acredita que um professor deverá realizar audições regulares, não só pelo facto de estas desenvolverem capacidades e competências no aluno, mas também porque, através destas, o aluno estabelece metas, assumindo, assim, mais responsabilidade no desempenho da tarefa.

Da análise do gráfico 6, depreende-se que a maior parte dos alunos, ou seja, 46,2 %, frequentemente gosta das músicas que toca nas aulas de piano, enquanto 30,8% respondeu que “às vezes” gosta; 15,4% gosta sempre e apenas 7,7 % não gosta das músicas.

Relativamente ao envolvimento dos alunos na escolha das peças a executar, o gráfico 7 demonstra que 30,8% dos alunos nunca escolhe o seu repertório; 30,8% frequentemente participa na escolha; 23,1% às vezes participa na escolha; 7,7% participa sempre e 7,7% raramente participa. A mestrandia considera importante que o aluno execute peças de que goste para, deste modo, se envolver com maior profundidade na tarefa e, assim, aumentar as probabilidades do fluxo. Como tal, também deverá participar na escolha do repertório.

O gráfico 8 demonstra a unanimidade na resposta à questão que diz respeito à imposição de estudar piano por parte dos pais: todos os inquiridos afirmaram que não foram obrigados a empreender estudos musicais nesse instrumento pelos pais. Na tabela 3, constata-se que todos os alunos justificaram a resposta dizendo que foram eles que escolheram estudar piano, ou porque já gostavam do som, ou porque tiveram oportunidade de experimentar e gostaram.

O gráfico 9 traduz a importância do estudo do piano para os alunos: em que 84,6 % dos inquiridos considera que é importante; 7,7% respondeu “talvez” e 7,7% “não”. Na tabela 4, constata-se que o valor da atividade se traduz de diversas maneiras: gosto próprio, vontade de aprender mais músicas, desejo de, no futuro, vir a tocar muito bem piano, ser um pianista de excelência e ter boas notas. No entanto, um aluno referiu que não vê o piano como uma prioridade na vida.

No gráfico 10, observa-se que, para 92,3% dos alunos, a família dá importância a que eles estudem piano. Apenas 7,7% respondeu que a família não dá importância. A tabela 4 traduz as justificações dadas pelos alunos, podendo verificar-se que, para a maioria das

famílias dos alunos, o piano é algo importante, até mesmo numa perspectiva de futuro: as respectivas famílias dão apoio e motivação para a continuação dos estudos neste âmbito.

No gráfico 11 é possível verificar que a maior parte dos alunos acredita nas suas capacidades para atingir bons resultados (69,2%); no entanto, 15,4% dos inquiridos responderam “talvez” e igual número (15,4%) não acredita. Na tabela 5 compreendem-se as razões: uns acreditam em si mesmos e consideram-se talentosos, outros consideram a atividade fácil para si; também há os que têm noção da sua capacidade de persistência e a consciência de que, quando não têm preguiça de estudar, conseguem obter resultados positivos. Uma baixa percentagem de inquiridos não acredita em si, considerando que mesmo estudando não consegue obter bons resultados, e isso inibe a motivação para o estudo.

O gráfico 12 traduz as respostas referentes à importância do piano no futuro: 53,8 % dos inquiridos acredita que o estudo de piano poderá trazer vantagens futuras, 30,8% respondeu “talvez” e 15,4% não crê na importância desse estudo. A tabela 6 descreve as razões invocadas: estudar piano traz felicidade ao aluno, pode vir a ser uma ferramenta, pode ser útil como profissão ou passatempo, pode constituir um meio de subsistência. Outros ainda não sabem, pois ainda não decidiram o seu futuro, outros já sabem que o piano não está nos seus planos de vida e também há quem tenha referido que adoraria que o piano fizesse parte do futuro, mas está consciente das suas dificuldades e por isso descarta essa possibilidade.

## **12. Conclusão da secção II**

Em função dos resultados obtidos no questionário, pode-se concluir que o estado motivacional dos alunos inquiridos é positivo, nenhum aluno foi obrigado a aprender piano, a maioria valoriza a tarefa, a família apoia, a relação com o professor é saudável, como se pode perceber nas justificações dadas pelos alunos; eles são estimulados através das apresentações públicas, gostam do que tocam nas aulas, embora que uma boa parte não participe na escolha do repertório, acreditam em si próprios e vêem utilidade da aprendizagem para o seu futuro.

No entanto, é importante referir que, na perspectiva da mestranda, os resultados não são generalizáveis, devido ao reduzido número de respostas. Este número representa cerca de um terço dos alunos do curso básico, por isso não é possível falar da totalidade,

mas sim da terça parte. Infelizmente, não houve mais colaborações, após dois meses de insistência para que os alunos respondessem.

Ainda assim, considera-se que o questionário foi útil, pois permitiu obter-se algum conhecimento acerca da motivação de uma amostra dos alunos. Apesar do balanço ter sido positivo, não é demais pensar em estratégias, pois não se pode ignorar que ainda os outros dois terços de alunos que não respondeu ao questionário podem sentir-se desmotivados.

Consequentemente, e não tendo sido possível identificar fontes de eventual desmotivação por parte dos alunos através do questionário, encontraram-se respostas para tal na revisão bibliográfica que foi feita, tendo igualmente sido possível, através da literatura, recensear estratégias que um professor deve adotar para evitar a desmotivação dos alunos.

A mestranda gostaria de sugerir a implementação, ao nível da escola, de um questionário semelhante ao que foi feito, por norma e anualmente, em meados do segundo período, por exemplo, para dar o devido tempo aos alunos de perceberem o que possa estar a passar-se consigo próprios e o que envolve a sua motivação na aprendizagem, para que os professores entendam verdadeiramente os alunos e possam agir em conformidade, dentro das suas possibilidades, para manter os níveis de motivação elevados.

Mesmo dentro dos 13 inquiridos, nem todos possuem a sua motivação elevada, a maioria sim, mas não se deve descurar a minoria também. O dever de um professor é olhar para todos de igual forma e dar importância à voz das minorias também, afinal de contas, este estudo foi feito para perceber e ajudar aqueles que não estão tão motivados. No entanto, é fundamental que o professor entenda que mesmo ele próprio não seja o único fator importante na motivação do aluno, este deve dar o seu máximo e melhor, como se só dele dependesse a motivação do aluno. Se assim não for, estar-se-á a passar as responsabilidades constantemente ora para o aluno, ora para a família ou outros fatores, e dessa forma ficará difícil fazer com que o aluno se motive. Depois de tudo o que foi abordado sobre a motivação, é fácil compreender que o professor é apenas um dos inúmeros fatores do processo motivacional, embora que tenha o seu grande peso, mas se cada uma das partes cumprir com o seu dever máximo e não esperar pela iniciativa alheia, talvez a motivação do aluno seja constante e elevada. Se o professor fizer o seu papel, a família fizer o seu papel, o meio envolvente e sobretudo se o próprio aluno quiser e fizer por si, todo o processo motivacional decorrerá de forma saudável e evolutiva. É por isso que este estudo incide no papel do professor, na sua importância, na postura, atitude e



personalidade que deve ser adquirida. E acima de tudo o que traz de novo é a ideia sugestiva da realização anual deste questionário aos alunos da Academia de Música de Lagos, para perceber o nível da motivação dos alunos e para que os professores possam refletir a cerca da sua prestação individual e também em grupo, e assim, criar-se estratégias para a motivação dos alunos, em função dos resultados obtidos.

### **13. Reflexão final**

Esta reflexão final poderia designar-se reflexão inicial, pois, para a mestranda, o fim deste relatório de estágio e o término do mestrado não significam, de todo, um fim. Possivelmente, correspondem ao fim de um ciclo de muitas aprendizagens e experiências, mas também ao início de muitas descobertas, de muitas mais leituras, de muita investigação, da procura de mais ferramentas, na busca de maior qualidade enquanto docente, com vista ao “nascimento” de uma nova professora, certamente.

Tudo o que a mestranda aprendeu nas aulas com os professores, no processo que conduziu à elaboração do presente relatório, foi gratificante; alguns marcaram-na pela sua experiência, sabedoria e sensibilidade. As referências, como docente, para a mestranda agora são elevadas, não tanto pelo estágio, mas pelas aulas que teve com a sua professora e orientadora interna, obviamente. A mestranda tem um modelo e é esse modelo que pretende seguir. As maiores aprendizagens foram feitas na sala de aula e através de *feedback* dado pela professora/orientadora.

As leituras da bibliografia foram enriquecedoras e muito esclarecedoras. O tema foi realmente interessante e importante para o desempenho da função docente. São várias as teorias da motivação, mas todas elas em conjunto são fundamentais para a compreensão do fenómeno em estudo. Apesar de cada uma defender uma ideia diferente, na perspetiva da mestranda, é uma grande riqueza refletir sobre todas elas e aspirar a uma síntese significativa, porque o ato de excluir uma ou defender uma em detrimento de outras, corresponderia a descurar a importância de algum dos fatores que podem ter influência na motivação. O que se pretende, é que todos os fatores, unidos, se movam no sentido do alcance da motivação e da manutenção de altos níveis da mesma.

Um aluno motivado, motiva um professor. Um professor motivado nem sempre motiva um aluno, mas pode contribuir para tal. Não é só o professor que faz o aluno, o aluno também faz o professor. Se cada um cumprir com o seu papel da melhor forma, com o apoio de todos os fatores envolventes (escola, família, amigos) a motivação acontece. Mas é preciso perceber que a motivação nunca é sinónimo de esforço, de

obrigação. Quando se quer realmente, as coisas simplesmente movem-se e tudo flui com naturalidade.

## Referências Bibliográficas

Barbosa, J. (2014). *Factores que Influenciam a Escolha de um Instrumento Musical em Alunos do Ensino Especializado da Música*. (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Artes Aplicadas. Castelo Branco.

Barrera, S. (2010). Teorias Cognitivas da Motivação e sua Relação com o Desempenho Escolar. *Poiesis Pedagógica*. 8, 2, 159-175.

Boruchovitch, E., Guimarães, S. (2004). O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Auto-Determinação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 17, 2, 143-150.

Brito, S. (2014). *Otimização do Estudo Inicial de Oboé: A procura da Motivação*. (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto de Educação. Universidade do Minho.

Cardoso, F. (2007). *Papel da Motivação na Aprendizagem de um Instrumento*. (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Lisboa. Lisboa.

Condessa, J. (2011). *A Motivação dos alunos para continuar seus estudos em Música*. (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto das Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

Fonseca, N. (1999). *A Influência da Família na Aprendizagem da Criança*. (Dissertação de mestrado não publicada). Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica. São Paulo.

Galvão, A. (2006). Cognição, Emoção e Expertise. Musical. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 22, 2, 169-174.

Gil, A. (2013) *O Modelo de Motivação Expectativa-Valor na Aprendizagem da estatística: um estudo com alunos do 7º ano a partir de dados reais*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Lisboa. Lisboa.

Harder, R., Oliveira, A. (2008,). Articulações Pedagógicas em Música: Reflexões sobre o Ensino em Contextos Não-Escolares e Acadêmicos. *Claves*, 70-83.

Lopes, R. (s/d). *A Importância da Participação dos Pais na Vida Escolar dos Filhos*. (Trabalho de conclusão de curso não publicado). Universidade Federal do Tocantins.

Moraes, C., Varela, S. (2007). Motivação do Aluno durante o Processo Ensino-Aprendizagem. *Revista Electrónica da Educação*. 1. 1-15

Silva, L. (2015). *As Expectativas dos Pais em Relação às Aulas de Instrumento*. (Dissertação de mestrado não publicada). Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro

Silva, R. Viegas, M. (2015). *A motivação no ensino de piano do Conservatório Estadual de Música “Padre José Maria Xavier” de São João del-Rei: implicações no processo de ensino-aprendizagem pianístico*. Paper presented at the Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, Natal, Brasil.

## **Anexos**

### **Anexo 1 – Questionário**

#### **A abordagem da Motivação na Aprendizagem de Piano**

Estamos interessados em saber de que forma a motivação está relacionada com a aprendizagem de piano em alunos do curso básico. Para tal, desenvolvemos um questionário e gostaríamos de contar com a sua colaboração nas respostas às seguintes questões nele colocadas. A sua participação é voluntária e toda a informação que fornecer é confidencial e anónima. Não existem respostas certas ou erradas. Pretendemos apenas a sua opinião.

Muito obrigada pela sua colaboração!

\*Obrigatório

#### **1. Em que grau estás? \***

*Marcar apenas uma cruz*

O 1º

O 2º

O 3º

O 4º

O 5º

#### **2. Que idade tens? \***

---

#### **A abordagem da Motivação na Aprendizagem de Piano**

As questões abaixo apresentadas dizem respeito alguns fatores que podem afetar a tua motivação na aprendizagem de piano. Responde com o máximo de verdade.

#### **3. Achas que o professor influencia a tua motivação para a aprendizagem de piano?\***

*Marcar apenas uma cruz.*

O Sim

O Não

O Talvez

**4. Justifica a tua resposta anterior. \***

---

---

**5. Achas que a tua família influencia a tua motivação para estudares piano? \***

*Marcar apenas uma cruz.*

- Sim
- Não
- Talvez

**6. Justifica a tua resposta anterior. \***

---

---

**7. As audições e concertos dão-te motivação para estudares piano? \***

*Marcar apenas uma cruz.*

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Frequentemente
- Sempre

**8. Gostas das músicas que tocas nas aulas de piano? \***

*Marcar apenas uma cruz.*

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Frequentemente
- Sempre

**9. Participas na escolha das músicas que tocas nas aulas de piano? \***

*Marcar apenas uma cruz.*

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Frequentemente
- Sempre

**10. Foste obrigado pelos teus familiares a inscrever-te no piano? \***

*Marcar apenas uma cruz.*

- Sim
- Não

**11. Justifica a tua resposta anterior. \***

---

---

**12. Para ti é importante estudares piano? \***

*Marcar apenas uma cruz.*

- O Sim
- O Não
- O Talvez

**13. Justifica a tua resposta anterior. \***

---

---

**14. A tua família dá importância a que estudes piano? \***

*Marcar apenas uma cruz.*

- O Sim
- O Não
- O Talvez

**15. Justifica a tua resposta anterior. \***

---

---

**16. Acreditas nas tuas capacidades para atingires bons resultados no piano? \***

*Marcar apenas uma cruz.*

- O Sim
- O Não
- O Talvez

**17. Justifica a tua resposta anterior. \***

---

---

**18. Achas que o piano pode ser algo útil no teu futuro? \***

*Marcar apenas uma cruz.*

- O Sim
- O Não
- O Talvez

**19. Justifica a tua resposta anterior. \***

---

---

## Anexo 2 – Programa de Piano da Academia de Música de Lagos

Academia de Música de Lagos  
Conservatório de Música de Lagoa  
Conservatório de Música de Portimão



Academia  
de música de lagos



Conservatório  
de música de lagoa



Conservatório  
de música de portimão



GOVERNO DE  
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA

### Disciplina de Piano Programa

#### Introdução

A Disciplina de Piano é lecionada nos seguintes Cursos:

- **Curso de Iniciação**, com a duração de 4 anos, correspondentes ao 1º Ciclo do ensino Básico,
- **Curso Básico**, em regime **articulado**, com a duração de 5 anos, correspondente aos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico,
- **Curso Básico**, em regime **supletivo**, com a duração de 5 anos (com o mesmo programa do Curso Básico no regime articulado),
- **Curso Secundário**, em regime **articulado**, com a duração de 3 anos, correspondente ao nível Secundário de ensino,
- **Curso Secundário**, em regime **supletivo**, com a duração de 3 anos (com o mesmo programa do Curso Complementar no regime articulado)

#### Curso de Iniciação

##### **Objetivos Gerais:**

- Fomentar a integração do aluno no seio escolar e na classe de piano, tendo em vista o desenvolvimento da sua sociabilidade. Desenvolver o gosto e motivação pela Música em geral e pelo instrumento em particular.



### ***Objetivos Específicos:***

- Relacionar os conhecimentos adquiridos de leitura e escrita musical com a prática do instrumento na resolução de dificuldades presentes com os objetivos e os conteúdos do nível;
- Adquirir as competências necessárias que permitam o acesso ao Curso Básico.

### ***Conteúdos programáticos:***

- Conhecimento do piano e todas as partes que o constituem (teclas, cordas, pedais, etc);
- Conhecimento da postura correta ao piano, bem como a posição correta da mão;
- Noção de frase musical, picado, ligado;
- Várias tonalidades: Dó M, Sol M, Fá M, dó menor);
- Claves de Sol e Fá;
- Figuras: semibreve, mínima, semínima, colcheia, semicolcheia e tercina, respetivas pausas e ponto de aumentação;
- Compassos simples (binário, ternário e quaternário) e compostos (seis por oito);
- Dinâmicas, acentuação e suspensão;
- Sinal de repetição: DC e ligadura de prolongação;
- Alterações (sustenido, bemol e bequadro) fixas e ocorrentes;
- Interpretação de estudos e peças adequados ao nível;

### ***Crítérios de Avaliação:***

<b>Domínio da Avaliação</b>	<b>Crítérios Gerais</b>	<b>Crítérios Específicos</b>	<b>Peso na Avaliação</b>
<b>Cognitivos</b> (Aptidões, Capacidades, Competências)	Desenvolvimento técnico	<ul style="list-style-type: none"><li>- Coordenação psico-motora;</li><li>- Ler a pauta sem olhar para as teclas;</li><li>- Relacionar rapidamente a nota escrita na pauta e a sua localização no piano;</li><li>- Independência das mãos;</li><li>- Ritmos diferentes nas duas mãos;</li><li>- Realização de diferentes articulações e dinâmicas;</li><li>- Utilização correta das dedilhações para cada nota;</li></ul>	40%

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilização do pedal;</li> <li>- Fluência da leitura;</li> <li>- Agilidade e segurança na execução;</li> <li>- Respeito pelo andamento que as obras determinam;</li> <li>- Capacidade de concentração e memorização;</li> <li>- Capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los;</li> </ul>	
	Desenvolvimento artístico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de abordar a ambiência e estilo da obra;</li> <li>- Capacidade de formulação e apreciação crítica;</li> <li>- Capacidade de abordar e explorar repertório novo;</li> <li>- Sentido de pulsação/ritmo/harmonia/fraseado;</li> </ul>	30%
<b>Atitudinais</b> (Valores)	Atitudes e Valores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assiduidade e pontualidade;</li> <li>- Apresentação do material necessário para a aula; Interesse e empenho na disciplina;</li> <li>- Métodos de estudo;</li> <li>Atitude na sala de aula;</li> <li>- Cumprimento das tarefas atribuídas;</li> <li>- Regularidade e qualidade do estudo;</li> <li>- Participação nas atividades da escola (dentro e fora da escola);</li> <li>- Respeito pelos outros, pelos materiais e equipamentos escolares;</li> <li>- Postura em apresentações públicas, como participante e como ouvinte;</li> </ul>	20%
<b>Performativos</b> (Psico-motores)	Participação em Audições ou Atividades da Escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Postura em palco;</li> <li>- Rigor da indumentária apresentada;</li> <li>- Sentido de fraseado;</li> <li>- Qualidade sonora;</li> <li>- Realização de diferentes articulações e dinâmicas;</li> <li>- Fluência, Agilidade e segurança na execução;</li> <li>- Manutenção do andamento que as obras determinam;</li> <li>- Capacidade de concentração e memorização;</li> <li>- Capacidade de manter a abordagem da ambiência e estilo da obra;</li> <li>- Capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los de imediato.</li> </ul>	10%

### ***Material Didático:***

- John Thompson I e II
- Kla-ver-Händig Vorstufe – Elementar – klavierschule (Hans-Jürgen Neuring)
- Meu piano é divertido I e II de Alice Botelho
- Méthode de Piano Débutants de Charles Hervé et Jacqueline Pouillard
- Le piano Ouvert de Jean Michel Arnaud
- Manual de Piano – Coordenação científico-pedagógica de Álvaro Teixeira Lopes e Vitali Dotsenko
- Le piano apprivoisé de Sophie Allerme
- Doigté des gammes et des arpèges de Charles Hervé et Jacqueline Pouillard
- Peças a 4 mãos: dois anjinhos ao piano de Mário Mascarenhas
- Technic is fun – preparatory book e book one
- Leila Fletcher – piano course book one e two
- Bárbara Mason I, II e III
- Alfred´s basic adult piano course
- Michael Aaron – piano course lessons
- Der praktische Czerny (Mayer-Mattr-Stack)

<b>Curso Básico</b>
---------------------

### ***Objetivos gerais:***

- Estimular as capacidades dos alunos e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;
- Fomentar a integração do aluno no seio da classe de piano, tendo em vista o desenvolvimento da sua sociabilidade;
- Desenvolver o gosto por uma constante evolução e atualização de conhecimentos resultantes de bons hábitos de estudo;
- Adquirir e desenvolver a sensibilidade musical através da interpretação e do conhecimento da música de diferentes épocas, géneros e estilos, para enriquecer as possibilidades de comunicação e de realização pessoal.

### ***Objetivos específicos:***

- Relacionar os conhecimentos adquiridos de leitura e escrita musical com a prática do instrumento na resolução de dificuldades presentes com os objetivos e os conteúdos do nível;
- Interpretar obras de acordo com os conteúdos e os objetivos próprios de cada nível de modo a que o aluno forme o seu repertório.
- Abordagem e desenvolvimento dos vários registos do piano;
- Desenvolver a articulação quer na qualidade quer na velocidade;
- Desenvolver métodos de estudo para ultrapassar dificuldades no estudo individual.

### ***CrITÉrios de Avaliação:***

Domínio da Avaliação	CrITÉrios Gerais	CrITÉrios Específicos	Peso na Avaliação		
			1º e 2º Período	3º Período (1º; 3º; 4º grau)	3º Período (2º; 5º grau)
<b>Cognitivos</b> (Aptidões, Capacidades, Competências)	Desenvolvimento técnico	<ul style="list-style-type: none"><li>- Coordenação psico-motora;</li><li>- Realização de diferentes articulações e dinâmicas;</li><li>- Utilização correta das dedilhações para cada nota;</li><li>- Fluência da leitura;</li><li>- Agilidade e segurança na execução;</li><li>- Respeito pelo andamento que as obras determinam;</li><li>- Capacidade de concentração e memorização;</li><li>- Capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los;</li></ul>	22,5%	15%	35%
	Desenvolvimento artístico	<ul style="list-style-type: none"><li>- Capacidade de abordar a ambiência e estilo da obra;</li><li>- Capacidade de formulação e apreciação crítica;</li><li>- Capacidade de abordar e explorar repertório novo;</li><li>- Sentido de pulsação/ritmo/harmonia/fraseado.</li></ul>	22,5%	15%	35%
<b>Atitudinais</b> (Valores)	Atitudes e Valores	<ul style="list-style-type: none"><li>- Assiduidade e pontualidade;</li><li>- Apresentação do material necessário para a aula;</li></ul>	20%	13,3%	15%

		Interesse e empenho na disciplina; - Métodos de estudo; - Atitude na sala de aula; - Cumprimento das tarefas atribuídas; - Regularidade e qualidade do estudo; - Participação nas atividades da escola (dentro e fora da escola); - Respeito pelos outros, pelos materiais e equipamentos escolares; - Postura em apresentações públicas, como participante e como ouvinte.			
<b>Performativos</b> (Psico-motores)	Participação em Audições ou Atividades da Escola	- Postura em palco; - Rigor da indumentária apresentada; - Sentido de fraseado; - Qualidade sonora; - Realização de diferentes articulações e dinâmicas; - Fluência, Agilidade e segurança na execução;	10%	6,7%	15%
	Prova Trimestral	- Manutenção do andamento que as obras determinam; - Capacidade de concentração e memorização; - Capacidade de manter a abordagem da ambiência e estilo da obra;	25%	50%	-
	Prova Global	- Capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los de imediato.	-	-	50% da Média dos 3 períodos

**Nota: No final do ano letivo é lançada a nota final que corresponde à média dos 3 períodos.**

## *1º Grau*

### *Conteúdos programáticos*

- Posição correta da mão, bem como desenvolver uma postura correta ao piano;
- Desenvolvimento do sentido de pulsação e ritmo;
- Escalas Maiores e arpejos de Dó M, Sol M e Ré M;
- Desenvolvimento de diferentes articulações;
- Controle de diferentes dinâmicas desde *p* até *f*;
- Práticas de leituras à primeira vista;

- Desenvolvimento de hábitos e métodos de estudo;
- Mínimo três estudos e três peças contrastantes por ano letivo da lista de material didático abaixo.

### ***Material didático:***

Estudos:

- Czerny op. 599 a partir do Nº 11
- Estudos de Burgmüller, Gnessin, Schitte

Peças:

- J. S. Bach – Canção do Amanhecer
- Müller – Melodia em F
- Mário Neves – Prelúdio
- Maria de Lurdes Martins – Peça
- W. A. Mozart – Minueto
- Leopold Mozart – Peça
- Purcell – Ária
- Gerald Martin – Boogie
- Schostakovitch – Marcha
- Carlos Seixas – Minueto

## ***2º Grau***

### ***Conteúdos programáticos:***

- Aquisição de hábitos de estudo regular;
- Desenvolvimento do sentido de pulsação e ritmo;
- Desenvolver o gosto musical do aluno e inculcar nele o sentido de fraseio e noções de tonalidade que o repertório exija;

- Dirigir o aluno no sentido da aquisição progressiva duma consciência musical e dum domínio das dificuldades técnicas em relação ao repertório e às exigências sempre crescentes;
- Iniciar o aluno nos princípios duma técnica polifónica à altura do grau em questão;
- Habituar o aluno a estudar algumas peças para serem executadas de cor;
- Escalas Maiores e menores de Dó, Sol e Ré (com respetivos arpejos de pelo menos duas oitavas);
- Desenvolvimento de diferentes articulações;
- Controle de diferentes dinâmicas desde *p* até *ff*;
- Mínimo três estudos e três peças contrastantes por ano letivo da lista de material didático abaixo;

***Material didático:***

Estudos:

- Czerny op. 599 (a partir do nº 36), op. 849 ou 299
- Burgmüller, Gnessin

Peças:

- J. S. Bach – Musette em Ré M, Minueto em ré menor (do Livro de Ana Magdalena Bach)
- Beethoven – Sonatina em sol M, valsa nº 1 em dó M
- Clementi – Sonatina nº 1, 2, 3
- Haslinger – Sonatina em dó M
- Leopold Mozart – Minueto
- W. A. Mozart – Allegro
- Tchaikovsky – Canção francesa antiga
- Schumann – Marcha do Soldado, o Cavaleiro Selvagem e o Lavrador Alegre entre outros (do Álbum para a Juventude)
- Tchaikovsky – A Boneca Doente

### **3º Grau**

#### ***Conteúdos programáticos:***

- Continuação do desenvolvimento musical do aluno. Fornecer, quanto possível, uma noção da estrutura harmónica dos estudos e peças que vai trabalhando;
- Levar os estudos a um grau de maior perfeição e velocidade;
- Tratar do enriquecimento da sonoridade e da variedade de ataques;
- Cuidar do bom emprego de pedal;
- Habituar o aluno a estudar algumas peças para serem executadas de cor;
- Desenvolvimento do sentido de pulsação;
- Escalas Maiores e menores de Dó, Sol e Ré (com respetivos arpejos e inversões em 4 oitavas) e cromáticas;
- Desenvolvimento de diferentes articulações;
- Controle de diferentes dinâmicas desde *pp* até *ff*;
- Mínimo três estudos e três peças contrastantes por ano letivo da lista de material didático abaixo;

#### ***Material didático:***

Estudos:

- Czerny op. 849 (a partir do nº 16), op. 299 ou op. 740;
- Heller – Estudos Melódicos op. 45, 46 e 47;

Outros Estudos de dificuldade equivalente ou superior.

Peças:

- J. S. Bach – Peça em Dó M, menor e ré menor entre outras (dos Pequenos Prelúdios);
- Clementi – Sonatina nº 4, 5, 6;
- W. A. Mozart – Sonatina em Dó M
- Kuhlau – Sonatina em Dó M, Ré M
- Dussek – Sonatina
- Debussy – Le Petit Nègre
- Beethoven – Für Elise
- Schumann – Peças várias do Álbum para a Juventude
- Mendelssohn – Canções sem Palavras



## **4º Grau**

### ***Conteúdos programáticos:***

- Consolidação dos corretos hábitos de estudo;
- Aperfeiçoamento das articulações, fraseado e interpretação;
- Insistir muito na preparação das obras de Bach fazendo exercícios para a independência das mãos, habituando o aluno a seguir mentalmente as vozes, por forma a prepará-lo para uma boa compreensão e boa execução das invenções;
- Escalas Maiores e menores de Dó, Sol, Ré à distância de 8ª, 10ª e 6ª (com respectivos arpejos com inversões e cromáticas);
- Mínimo três estudos e três peças contrastantes por ano letivo;

### ***Material didático:***

Estudos:

- Czerny op. 740
- Cramer – Estudos

Peças:

- Bach – Invenções a duas e três vozes
- W. A. Mozart – Sonata em Dó M
- Mendelssohn – Canção sem Palavras
- Schumann – Algumas peças do Álbum da Juventude

## **5º Grau**

### ***Conteúdos programáticos:***

- Fortalecimento dos dedos;
- Consolidação dos corretos hábitos de estudo;
- Aperfeiçoamento das articulações, fraseado e interpretação, bem como o correto uso do pedal;
- Conhecimento auditivo de variado repertório do piano e sua contextualização;

### ***Material didático:***

Estudos:

- Czerny – Estudos op. 740
- Cramer – Estudos

Peças:

- W. A. Mozart – Sonatas
- Beethoven – Sonatas
- Galuppi – Sonata em Ré M
- Haydn – Sonatas
- Schubert – Sonatas
- Chopin – Nocturnos e Mazurkas
- Debussy – Clair de Lune
- Schubert – Improvisos
- Schostakovitch - Prelúdios

<b>Curso Secundário</b>
-------------------------

### ***Objetivos gerais:***

Os objetivos desenvolvidos no Curso Básico deverão ser aperfeiçoados e amadurecidos do ponto de vista técnico e musical no Curso Secundário. Ao mesmo tempo, ser um estímulo para o trabalho de pesquisa e abordagem de novos repertórios, visando o desenvolvimento intelectual. Deverão igualmente suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração.

Deve continuar a estimular-se a musicalidade do aluno, bem como a iniciativa e o sentido crítico, com o objetivo de o tornar cada vez mais autónomo.

### **Objetivos específicos:**

- Interpretar obras representativas de diversas épocas e estilos de dificuldade adequada a este nível para constituir o repertório correspondente;
- Adquirir autonomia progressivamente maior para solucionar questões relacionadas com a interpretação, digitação, articulação e fraseado;
- Adquirir conhecimento de diversas convenções interpretativas vigentes em distintos períodos da história da música instrumental;
- Desenvolver a personalidade artística com especial incidência nos seguintes parâmetros: comunicabilidade, concentração, postura e gesto (coerência do gesto com o discurso pianístico), intensidade e flexibilidade expressiva (ser capaz de mudanças repentinas), vivência rítmica (embora regular, imprevisível), solidez e precisão virtuosística, utilização exaustiva dos recursos expressivos do instrumento e qualidade e acabamento sonoro;
- Desenvolver no aluno a capacidade analítica em termos de abordagem formal nomeadamente no que diz respeito à: construção (condução) harmónica, construção do fraseado, (planificação e condução das estruturas melódicas), construção rítmica (diferenças de e entre tempo), construção formal (coesão global dos elementos estruturais da obra), referências estilísticas (caracterização e criatividade na abordagem estilística), caracterização dramática (capacidade de caracterizar os diversos momentos, personagens);
- Praticar música de conjunto em formações de câmara de diversas configurações;
- Desempenhar funções de solista com orquestra em obras de dificuldade media para assim desenvolver o sentido de interdependência.

### **Crítérios de Avaliação:**

Domínio da Avaliação	Critérios Gerais	Critérios Específicos	Peso na Avaliação		
			1º e 2º Período	3º Período (6º e 7º grau)	3º Período (8º grau)
<b>Cognitivos</b> (Aptidões, Capacidades, Competências)	Desenvolvimento técnico	<ul style="list-style-type: none"><li>- Coordenação psico-motora;</li><li>- Qualidade do som trabalhado;</li><li>- Realização de diferentes articulações e dinâmicas;</li><li>- Utilização correta das dedilhações para cada nota;</li><li>- Fluência da leitura;</li></ul>	22,5%	15%	35%

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agilidade e segurança na execução;</li> <li>- Respeito pelo andamento que as obras determinam;</li> <li>- Capacidade de concentração e memorização;</li> <li>- Capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los;</li> </ul>			
	Desenvolvimento artístico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de abordar a ambiência e estilo da obra;</li> <li>- Capacidade de formulação e apreciação crítica;</li> <li>- Capacidade de abordar e explorar repertório novo;</li> <li>- Sentido de pulsação/ritmo/harmonia/fraseado.</li> </ul>	22,5%	15%	35%
<b>Atitudinais</b> (Valores)	Atitudes e Valores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assiduidade e pontualidade;</li> <li>- Apresentação do material necessário para a aula;</li> <li>Interesse e empenho na disciplina;</li> <li>- Métodos de estudo;</li> <li>Atitude na sala de aula;</li> <li>- Cumprimento das tarefas atribuídas;</li> <li>- Regularidade e qualidade do estudo;</li> <li>- Participação nas atividades da escola (dentro e fora da escola);</li> <li>- Respeito pelos outros, pelos materiais e equipamentos escolares;</li> <li>- Postura em apresentações públicas, como participante e como ouvinte.</li> </ul>	20%	13,3%	15%
<b>Performativos</b> (Psico-motores)	Participação em Audições ou Atividades da Escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Postura em palco;</li> <li>- Rigor da indumentária apresentada;</li> <li>- Sentido de fraseado;</li> <li>- Qualidade sonora;</li> <li>- Realização de diferentes articulações e dinâmicas;</li> <li>- Fluência, Agilidade e segurança na execução;</li> </ul>	10%	6,7%	15%
	Prova Trimestral	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manutenção do andamento que as obras determinam;</li> <li>- Capacidade de concentração e memorização;</li> </ul>	25%	50%	-
	Prova Global	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de manter a abordagem da ambiência e estilo da obra;</li> <li>- Capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los de imediato.</li> </ul>	-	-	<b>50% da Média dos 3 períodos</b>

## **6º Grau**

### ***Conteúdos programáticos:***

- Prática de exercícios e escalas que ajudem ao desenvolvimento da capacidade digital do aluno;
- Interpretação de obras de estilo clássico e contemporâneo, aplicando nelas toda a técnica aprendida pelo aluno, conhecendo a estrutura formal da obra, o estilo a que pertence e o autor que a compôs;
- Desenvolvimento e prática das articulações básicas mediante exercícios ou escalas;
- Interpretação de exercícios e obras a solo ou em conjunto, que ajudem ao aluno no desenvolvimento do seu ouvido musical e assim consiga melhorar a execução;
- Conhecimento auditivo de variado repertório do piano;
- Estudo de todas as tonalidades tanto em modo maior como menor;
- Mínimo dois itens contrastantes por período letivo.

### ***Material didático:***

Estudos:

- Chopin – Estudos op. 10 e 25
- Moszkowski – Estudos
- Rachmaninoff – Estudos-Quadro op. 39 e 33
- Scriabin – Estudos
- Debussy – Estudos

Outros estudos de dificuldade equivalente ou superior

Concertos:

- Beethoven – Concerto nº 2 em Sib M op. 19
- Haydn – Concerto em Ré M
- Liszt – Dança Macabra
- Mendelssohn – Concertos em sol m e ré m
- Mozart – Concerto K. 175 em Ré M

Concerto K. 238 em Sib M

Concerto K. 414 em Lá M entre outros

Peças:

- Beethoven – Sonatas op. 10 n° 3, op. 7, op. 22, op. 26, op. 27 n° 1, op. 27 n° 2, op. 28, op. 31 n°1, op. 31 n° 2, op. 90;
- Schubert – Sonatas op. 122, 147 e 164;
- Mozart – Sonatas em Ré M, mi m entre outras;
- Haydn – Sonatas em Mib M, Dó M entre outras;
- Scarlatti – Sonatas;
- J. S. Bach – Prelúdios e Fugas do Cravo Bem Temperado;
- F. Chopin – Nocturnos;
- S. Rachmaninoff – Prelúdios;
- Debussy – Prelúdios;
- F. Liszt – Spozalizio, Sonetos de Petrarca, entre outras peças;
- Luís de Freitas Branco – Prelúdios;
- Fernando Lopes-Graça - Prelúdios

## ***7º Grau***

### ***Conteúdos programáticos:***

- Prática de exercícios e escalas que ajudem ao desenvolvimento da capacidade digital do aluno;
- Interpretação de obras de estilo clássico e contemporâneo, aplicando nelas toda a técnica aprendida pelo aluno, conhecendo a estrutura formal da obra, o estilo a que pertence e o autor que a compôs;
- Desenvolvimento e prática das articulações básicas mediante exercícios ou escalas;
- Interpretação de exercícios e obras a solo ou em conjunto, que ajudem o aluno no desenvolvimento do seu ouvido musical e assim consiga melhorar a execução;
- Estudo em todas as tonalidades tanto em modo maior como menor;
- Conhecimento auditivo de variado repertório do piano;

### ***Material didático:***

- Continuação da aprendizagem dos Estudos e Peças iniciada no 6º grau;

## **8º Grau**

### ***Conteúdos programáticos:***

- Prática de exercícios que ajudem o aluno a aperfeiçoar a qualidade da sua execução;
- Interpretação de obras de estilo clássico e contemporâneo, aplicando nelas toda a técnica aprendida pelo aluno, conhecendo a estrutura formal da obra, o estilo a que pertence e o autor que a compôs;
- Conhecimento por parte do aluno da forma musical da obra, do estilo a que pertence e uma breve biografia sobre o autor para uma interpretação mais historicamente informada;
- Interpretação de exercícios e obras a solo ou em conjunto, que ajudem o aluno no desenvolvimento do seu ouvido musical e assim consiga melhorar a interpretação;
- Interpretação de obras com outros instrumentos;
- Conhecimento auditivo de variado repertório de piano;
- Prática de repertório contemporâneo;

### ***Material didático***

- Continuação da aprendizagem dos Estudos e Peças iniciada no 6º grau;