



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Rute Vieira Santos

**Organização do estudo individual do
instrumento: contributo para o
desenvolvimento da autonomia nos
alunos de fagote**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Rute Vieira Santos

**Organização do estudo individual do
instrumento: contributo para o
desenvolvimento da autonomia nos
alunos de fagote**

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Música

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Vasco Silva de Faria

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-Compartilhalgal
CC BY-NC-SA

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Agradecimentos

Ao meu Orientador, Professor Doutor Vasco Silva de Faria, por todos os conselhos, correções e orientações ao longo de todo o processo.

À minha Professora Cooperante, Professora Ana Bastos, por todo o apoio, preocupação e disponibilidade.

Ao Conservatório de Guimarães por me acolher apesar desta fase instável em que vivemos.

Aos alunos que participaram no projeto de intervenção pedagógica e respetivos encarregados de educação, sem os quais, não seria possível a realização do mesmo.

Aos meus pais por todo o apoio nos momentos mais difíceis e por tornarem tudo possível.

Ao meu irmão pela paciência e momentos partilhados desde a infância.

À minha irmã pela ingenuidade própria da idade, ajudando-me a manter a sanidade mental nos momentos de maior cansaço e frustração.

Aos meus avós pelo amor incondicional e valores transmitidos ao longo da vida.

A todos os amigos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a concretização deste trabalho.

À Mafalda por todo o apoio, incentivo, disponibilidade e amizade incondicional, assim como, todo o conhecimento partilhado e tempo disponibilizado.

Aos professores que passaram pela minha vida e me deixaram o gosto por ensinar, tornando-se numa referência para mim.

A todos, o meu sincero agradecimento.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Organização do estudo individual do instrumento: contributo para o desenvolvimento da autonomia de aprendizagem nos alunos de fagote

Resumo

O presente Relatório de Estágio reflete os resultados de uma investigação-ação realizada no Conservatório de Guimarães no ano letivo de 2020/2021 no âmbito do estágio profissional, integrado no Mestrado em Ensino de Música do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

O tema deste projeto incidiu na organização do estudo individual do instrumento e os principais objetivos da investigação passaram por: perceber como é que cada aluno organiza o seu estudo individual; e qual o seu nível de autonomia na realização do mesmo. A revisão de literatura pretendeu analisar questões relacionadas com o papel do professor enquanto promotor de autonomia e quais os meios e estratégias de estudo que poderão potencializar autonomia no aluno. A intervenção pedagógica procurou incutir hábitos de estudo nos alunos, estimulando a sua autonomia na organização e concretização do seu estudo individual do instrumento.

Com a intervenção pedagógica, procurou-se desenvolver autonomia nos alunos, através da organização do seu estudo individual do instrumento, contando com a participação de seis alunos de fagote que se encontravam a frequentar o segundo ciclo e o ensino secundário. A recolha de dados foi realizada através de diários de estudo e entrevistas estruturadas que tinham como objetivo captar a perceção dos alunos acerca do seu estudo individual e do seu nível de autonomia antes e depois da intervenção.

Os resultados demonstraram que os alunos careciam de ajuda, por parte do professor, na organização do seu estudo individual, mostrando também que existe uma necessidade de desenvolver a autonomia dos alunos para que, deste modo, consigam otimizar o tempo de estudo.

Palavras-chave: autonomia; estudo individual; fagote; organização do estudo

Organization of the instrument's individual study: contribution to the development of learning autonomy in bassoon students

Abstract

The present Report reflects the results of an action-research carried out at the Conservatory of Guimarães in the academic year 2020/2021 within the scope of the professional internship, constituting the Master in Music Teaching of the Institute of Education of the University of Minho.

The subject of this project focused on the organization of the individual study of the instrument, and the main objectives of the investigation were: to understand how the student's organizes their individual study; and what is their level of autonomy in carrying it out. The literature review aimed to analyze issues related to the teacher's role as a promoter of autonomy and what are the means and strategies of study that can enhance student autonomy. The pedagogical intervention sought to instill study habits in students, stimulating their autonomy in the organization and implementation of their individual study of the instrument.

Through pedagogical intervention, we sought to develop autonomy in students, through the organization of their individual study of the instrument, with the participation of six bassoon students who were attending the second and secondary cycles.

Data collection was carried out through study diaries and structured interviews that aimed to capture the students' perception of their individual study and their level of autonomy before and after the intervention.

The results showed that students needed help from the teacher in organizing their individual study, also showing that there is a need to develop students' autonomy so that, in this way, they can optimize their study time.

Keywords: autonomy; individual study; bassoon; study organization

Índice

Introdução.....	1
1. Enquadramento teórico.....	3
1.1. <i>Estudo individual do instrumento.....</i>	<i>3</i>
1.2. <i>Motivação.....</i>	<i>4</i>
1.2.1. <i>Teoria da Autodeterminação.....</i>	<i>7</i>
1.3. <i>Relação Professor – Aluno.....</i>	<i>10</i>
1.4. <i>Autonomia do aluno.....</i>	<i>13</i>
1.4.1. <i>Metacognição.....</i>	<i>18</i>
1.4.2. <i>Autorregulação.....</i>	<i>19</i>
1.5. <i>Organização do estudo individual.....</i>	<i>22</i>
2. Contexto de intervenção.....	31
2.1. <i>Caracterização da escola.....</i>	<i>31</i>
2.2. <i>Os alunos intervenientes.....</i>	<i>31</i>
3. Plano Geral de Intervenção.....	34
3.1. <i>Objetivos de investigação.....</i>	<i>34</i>
3.2. <i>Objetivos de intervenção.....</i>	<i>34</i>
3.3. <i>Pergunta de investigação.....</i>	<i>34</i>
3.4. <i>Metodologia de investigação.....</i>	<i>34</i>
3.5. <i>Estratégias e instrumentos de recolha de dados.....</i>	<i>36</i>
3.5.1. <i>Observação de aulas.....</i>	<i>36</i>
3.5.2. <i>Diários de estudo.....</i>	<i>36</i>
3.5.3. <i>Entrevistas.....</i>	<i>37</i>
3.6. <i>Análise de dados.....</i>	<i>37</i>
3.6.1. <i>Observação de aulas.....</i>	<i>37</i>
3.6.2. <i>Diários de Estudo.....</i>	<i>38</i>

3.6.3. Entrevistas	40
4. Discussão.....	49
4.1.1. Observação de aulas	49
4.1.2. Diários de Estudo	49
4.1.3. Entrevista	50
4.1.4. Resultados gerais	51
4.2. <i>Fiabilidade, Validade e Limitações</i>	51
5. Conclusão	53
Referências bibliográficas	54
Anexos.....	60
Anexo I – Diário de estudo.....	60
Anexo II – Guião de Entrevista	65
Anexo III – Consentimento Informado.....	68

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Preenchimento do Diário de Estudo	39
--	----

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - “Grau de Ensino dos Participantes”	41
Gráfico 2 - “Estudo semanal dos participantes antes e depois do uso do diário de estudo”	41
Gráfico 3 - “Estudo diário dos participantes antes e depois do uso do diário de estudo”	42
Gráfico 4 - “Estudo semanal de escalas e exercícios técnicos antes e depois do uso do diário de estudo”	43
Gráfico 5 - “Estudo semanal dos estudos antes e depois do uso do diário de estudo”	43
Gráfico 6 - “Estudo semanal das peças antes e depois do uso do diário de estudo”	44
Gráfico 7 - Em que medida o teu professor de instrumento te ajudava na organização do teu estudo individual do instrumento?”	45
Gráfico 8 - “Tinhas alguma ferramenta que te ajudasse a organizar o estudo individual do instrumento antes de usares o diário de estudo?”	45
Gráfico 9 - “Qual o nível de autonomia que consideravas ter no teu estudo individual do instrumento antes de usares o diário de estudo?”	46
Gráfico 10 - “Sentiste que o diário de estudo influenciou o teu estudo individual do instrumento?”	47
Gráfico 11 - “Sentes que ganhaste mais autonomia no teu estudo individual do instrumento desde que começaste a usar o diário de estudo?”	48

Introdução

O presente Relatório de Estágio insere-se no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Profissional, vigente no plano de estudos do segundo ano do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho. O Estágio Profissional foi realizado nos grupos de recrutamento M08 (Fagote) e M32 (Música de Conjunto) e o Relatório tem como objetivo descrever a intervenção pedagógica realizada, assim como, toda a investigação feita ao longo do estágio.

A temática definida para o projeto foi a “Organização do estudo individual do instrumento: contributo para o desenvolvimento da autonomia de aprendizagem nos alunos de fagote”, projeto este, que teve como ponto de partida a elaboração de algumas questões para as quais se pretendiam respostas, tais como: qual o papel do professor enquanto promotor de autonomia; quais os meios para desenvolver autonomia no ensino de música; que estratégias de estudo poderão potencializar autonomia no aluno; e qual o papel da autonomia para um maior desempenho do aluno no instrumento.

O aluno precisa do momento do estudo individual para trabalhar, desenvolver as suas capacidades e atingir objetivos, necessitando, desta forma, de ter em consideração aspetos como a organização e gestão do tempo de estudo (Patrão, 2015, p. 12; Williamon, 2004, p. 72). Outros aspetos como a motivação, a autonomia e a relação professor-aluno estão interligados e podem influenciar positiva ou negativamente a prática individual. Segundo Patrão (2015, pp. 9-11), a motivação é imprescindível na aprendizagem, pois leva o aluno a criar e definir objetivos e metas a alcançar, assim como a autonomia, que representa uma característica fundamental para que o aluno sinta a responsabilidade de estudar, assim como, saber qual a melhor forma de o fazer. A autonomia engloba, ainda, dois aspetos fundamentais para a aprendizagem do aluno: a metacognição e a autorregulação. Deste modo, o papel do professor é fundamental no desenvolvimento destes aspetos, uma vez que deve orientar os seus alunos com o objetivo de os tornar autónomos e motivados no processo de aprendizagem (Patrão, 2015, p. 2).

Um dos motivos principais que levou à escolha deste tema foi o facto de perceber, pela observação, por experiência própria e, mais recentemente, enquanto professora, que os alunos estudam, frequentemente, sem objetivos. Por outro lado, estudam muito tempo e, ainda assim, sem adquirirem os resultados pretendidos com esse estudo. Os alunos ouvem, todas as aulas, que é preciso ter uma rotina de estudo, mas ficam sem saber como deve ser feito esse estudo. No entanto, os alunos não podem perder tempo a estudar mal, têm de ter o estudo organizado e focarem-se nos

objetivos para que o tempo não seja mal aproveitado. Desta forma, este projeto é importante para perceber aquilo de que os alunos precisam e como é que os professores poderão ajudar a colmatar essas lacunas em falta.

O Relatório está dividido em cinco capítulos. No primeiro capítulo, é apresentado o enquadramento teórico para a investigação em causa. No segundo capítulo, é feita uma breve contextualização da intervenção pedagógica enquanto no terceiro capítulo é apresentado o plano geral da intervenção, que engloba os objetivos de investigação, assim como, a metodologia e os instrumentos de recolha de dados utilizados. A discussão será feita no quarto capítulo e, por fim, o quinto capítulo é constituído pelas conclusões retiradas desta investigação.

1. Enquadramento teórico

1.1. Estudo individual do instrumento

No ensino de música é fundamental que o aluno consiga estudar regularmente para além da aula. O aluno precisa do momento do estudo individual para trabalhar, desenvolver as suas capacidades e atingir objetivos (Patrão, 2015, p. 12).

Na perspetiva de Cayne, o estudo do instrumento é “uma *performance* repetida ou exercício sistemático para o propósito de aprendizagem ou aquisição de competências” (como citado em Barry e Halam, 2002, pp. 151-166). Jorgensen relembra que o estudo individual é uma atividade solitária, sendo importante a autoconfiança do aluno (como citado em Brito, 2014, p. 11). Cavalcanti (2009, p. 15) acrescenta, ainda, que o ato de praticar através de experiências sistemáticas é compreendido como um requisito essencial para a aquisição de habilidades.

Segundo vários investigadores, o estudo individual do instrumento deve ser regular e realizado com concentração, foco e baseado em objetivos. Desta forma, o aluno sentir-se-á motivado, contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento (Galway, 1990, Johnston, 2002, Kageyama, 2014, como citado em Castilho e Ferreira, 2019, p. 2). Neto reforça esta expressão ao afirmar que, para um desenvolvimento mais eficaz relativamente à aprendizagem de um instrumento, é muito importante a existência de um estudo regular e bem aproveitado (como citado em Sousa, 2017, p. 1). Patrão (2015, p. 8) também refere que os hábitos de estudo produzem “uma atitude mais positiva e imediata no ato de estudar”.

Para Williamon (2004, p. 72), no estudo individual do instrumento, os alunos devem ter em consideração a organização e gestão do tempo de estudo, assim como, adquirirem uma prática regular, criando, assim, uma rotina de estudo. Na opinião de Cerqueira, a motivação, a concentração e a autonomia são alguns dos fatores a ter em conta na prática instrumental (como citado em Patrão, 2015, p. 9).

1.2. Motivação

O termo «motivação» provém do latim *movere*, que significa mobilizar relativamente à realização de uma determinada ação, ou seja, traduz o impulso que nos leva a concretizar os nossos objetivos (Ferreira, 2018, p. 25).

Segundo Houassis e Villar, a palavra motivação define-se pelo ato ou efeito de motivar através de um conjunto de procedimentos que dão intensidade, orientação delimitada e forma de desenvolvimento de características da atividade individual ao comportamento humano (como citado em Pinho, 2017, p. 11), uma definição idêntica à de Ryan e Deci (2000, p. 69) que afirmam que a motivação diz respeito à energia, direção e persistência, aspetos de ativação e intenção. Do ponto de vista de Vasconcelos (2017, p. 22), a motivação resume-se a “um conjunto de processos, forças, reações que levam o indivíduo a realizar uma determinada ação com vista a um objetivo”, uma definição que se assemelha à de Bzuneck, que define motivação como aquilo que move uma pessoa e a põe em ação (como citado em Brito, 2014, p. 4). Já para Balancho e Coelho, a motivação é tudo aquilo que “desperta, dirige e condiciona a conduta” (como citado em Vasconcelos, 2017, p. 22).

A motivação é imprescindível na aprendizagem do aluno, pois “leva os alunos a criarem objetivos ou metas a alcançar” e permite beneficiar de uma prática mais longa e concentrada (Patrão, 2015, p. 9; Oxendine, 1984, como citado em Barry e Hallam, 2002). De outra forma, se os alunos não estiverem motivados, não serão capazes de adquirir novas aprendizagens, prejudicando, desta forma, o seu estudo e evolução. (Dweck, 1986, como citado em Patrão, 2015, p. 9).

Na opinião de Teles (2014, p. 38), a autoconfiança é essencial para que o aluno se sinta motivado e queira ir mais longe e enfrentar desafios. Se a motivação dos alunos estiver num nível muito elevado, os alunos possuem uma tendência contínua para estabelecer objetivos de aprendizagem mais elevados para si próprios, depois de atingirem objetivos anteriores, uma qualidade a que Bandura chamou de automotivação (como citado em Zimmerman, 1990, p. 6).

Muitos estudos distinguem dois tipos fundamentais de motivação para o comportamento humano, a motivação intrínseca e a motivação extrínseca. Csikszentmihalyi e Nakamura afirmam que a motivação intrínseca é inata e tem um caráter positivo (como citado em Pinho, 2017, p. 12) enquanto Deci e Ryan asseguram que este tipo de motivação é a base para o crescimento pessoal (como citado em Vasconcelos, 2017, p. 22). Segundo Martins (2016, p. 67), a motivação intrínseca é gerada dentro do indivíduo e atua como se fosse uma “força interior” que ajuda a ultrapassar fatores externos e gera resiliência para alcançar os objetivos. Ryan define a motivação intrínseca a partir de “comportamentos

que têm origem na vontade individual” que levam à realização de atividades “pela própria satisfação pessoal do indivíduo” (como citado em Brito, 2014, p. 4). Ryan e Deci (2000, p. 70) acrescentam, ainda, que a motivação intrínseca é a tendência inerente de procurar novidade e desafios, de alargar e exercer as suas capacidades, de explorar e de aprender. No entanto, Davidson, Howe, Moore e Sloboda “consideram que numa fase inicial da aprendizagem musical a motivação é fundamentalmente extrínseca, justificada pela relevância do reforço positivo e pela influência dos agentes sociais e ambientais” (como citado em Pinho, 2017, p. 12).

Segundo Ryan e Deci (2000, p. 71), a motivação extrínseca refere-se ao desempenho de uma atividade de modo a atingir algum resultado separável, enquanto Costa (2014, p. 7) afirma que “a motivação extrínseca é um conceito que está muito associado à realização de uma determinada tarefa mas com o objetivo focado na retribuição pela concretização”, que pode ser de um pagamento ou elogio, ou até mesmo evitando o contrário, o castigo.

No entanto, vários estudos, nomeadamente Deci e Cascio (1972) mostraram que quando os estudantes recebiam recompensas por participarem numa atividade, tinham tendência para perder o interesse e a vontade de trabalhar em futuras atividades que não tivessem recompensas, acontecendo o mesmo quando realizam uma atividade a fim de evitar uma consequência negativa (Deci e Cascio, 1972, como citado em Deci et al., 1991, p. 335). Por outro lado, “a motivação intrínseca está associada a comportamentos mais espontâneos e naturais” (Costa, 2014, p. 7) e conduz a um crescimento da autoestima e confiança (Brito, 2014, p. 4), podendo ser aumentada após um *feedback* positivo (Deci, Eghrari, Patrick, e Leone, 1991, como citado em Deci et al., 1991, p. 334).

Wigfield, Klauda, e Cambria, defendem que nos primeiros anos de vida, o *feedback* mais importante para as crianças vem dos pais (como citado em McPherson, 2009, p. 92). No entanto, a motivação intrínseca também pode diminuir devido ao medo do fracasso, ao aumento de ansiedade na realização de determinadas tarefas ou no caso dos adultos ignorarem o trabalho das crianças (Deci e Ryan, 2000, como citado em McPherson, 2009, p. 92; Fontaine, 1988, como citado em Brito, 2014, p. 5). Iznola (2000, p. 22) distingue estes dois tipos de motivação associando a motivação intrínseca à disciplina (responsabilidade nas ações com vista nos objetivos que se querem atingir) e a motivação extrínseca ao dever (para os profissionais, a prática é um dever inerente à profissão que pode, também, derivar do medo de uma avaliação crítica negativa ou medo do fracasso público, por exemplo). Apesar da motivação intrínseca ter um caráter mais positivo devido a características como o gozo, satisfação e deleite, o comportamento humano não pode ser apenas gerido por este tipo de motivação (Costa, 2014, pp. 7-8). Pedagogicamente, apesar da preferência pela motivação intrínseca,

as estratégias de motivação extrínseca são utilizadas no início da aprendizagem com o intuito de promover a aquisição de hábitos e competências autónomas num estudo sistemático e regular (Costa, 2014, p. 8). A partir do uso da motivação extrínseca e do sentido de dever, o desejo de praticar é, gradualmente, despertado, levando a uma motivação interior (Iznaola, 2000, p. 22).

Na visão de Pinho (2017, p. 13), é imprescindível relacionar os agentes de motivação e o ambiente da criança no seu processo de ensino-aprendizagem musical. Pinto considera que o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem musical é influenciado por cinco agentes de motivação: o aluno; o professor; a escola; a família; e o meio envolvente (como citado em Pinho, 2017, p. 13). De acordo com Pinto, os diversos agentes de motivação devem ser conscientes do seu papel no processo motivacional do aluno, contribuindo, desta forma, para o seu sucesso musical (como citado em Pinho, 2017, p. 18).

Segundo Cavalcanti, o comportamento do professor tem impacto no desenvolvimento da motivação do aluno (como citado em Teles, 2014, p. 38). Na perspetiva de Reeve (2006, p. 229), quando os professores estimulam os recursos motivacionais intrínsecos dos alunos, conseguem coordenar as atividades instrucionais que oferecem com as preferências, interesses, competências e escolha dos alunos. Nesta forma de ensino, geralmente, os professores evitam recorrer a reguladores externos, como por exemplo, recompensas, prazos ou diretrizes, estimulando, assim, a motivação intrínseca dos estudantes (Reeve, 2006, p. 229). Tassoni afirma que o encorajamento verbal por parte do professor influencia positivamente a motivação do aluno na realização de determinadas tarefas (como citado em Magalhães, 2017, p. 16). Jones também aponta a planificação da aula como um aspeto crucial na motivação do aluno porque, por mais que o aluno esteja motivado no início da aprendizagem, a motivação só é mantida se as aulas forem suficientemente motivadoras (como citado em Martins, 2016, p. 67).

Reeve (2006, p. 229) defende que, quando os professores enfrentam problemas motivacionais dos estudantes, como a apatia, o mau desempenho ou o mau comportamento, deve ser utilizada uma linguagem informativa e não-controladora com o objetivo de ajudar os estudantes a diagnosticar a causa do problema e a tomar as medidas necessárias para a sua resolução. Na visão de Reeve (2006, p. 230), quando os professores dão aos estudantes uma tarefa que não seja intrinsecamente interessante, devem fazer um esforço por dar uma fundamentação convincente e satisfatória do ponto de vista dos estudantes sobre o valor, importância e utilidade da tarefa. Quando os alunos compreendem porque lhes é pedido que invistam numa determinada tarefa, conseguem gerar motivação autodeterminada (Reeve, 2006, p. 230). Contudo, Meece et al. e, posteriormente, Pintrich et

al., estudaram a motivação dos estudantes e concluíram que os processos de aprendizagem perspicazes também dependem das características motivacionais dos estudantes (como citado em Furtak e Kunter, 2012, p. 286), sendo a motivação intrínseca, para Ryan e Deci, um fator muito importante que fomenta o envolvimento ativo na aprendizagem (como citado em Furtak e Kunter, 2012, p. 286).

De acordo com Brozo e Simpson, os contextos de aprendizagem são motivadores quando possibilitam vários aspetos, tais como: a escolha (apresentando aos alunos as possíveis tarefas a executar e possibilitando-lhes escolher qual preferem); o desafio (através da preparação de tarefas que desafiem os alunos, o que é cognitivamente mais interessante e motivador); o controlo (que acontece quando os alunos desenvolvem a sua autonomia e controlam as suas aprendizagens); a colaboração (que engloba a cooperação e a interação social, fundamentais para a motivação e persistência); a construção do conhecimento (responsabilizando os alunos e tornando-os construtores das suas próprias aprendizagens, aumentando-lhes a motivação); e a avaliação (incentivando os alunos a monitorizar e a avaliar as suas aprendizagens) (como citado em Azevedo, 2009, p. 226).

1.2.1. Teoria da Autodeterminação

A teoria da autodeterminação foi desenvolvida no final da década de 1970 por Edward Deci e Richard Ryan (Quested e Duda, 2011, p. 3). Esta é uma teoria que tem vindo a ser estudada em várias áreas, como por exemplo, no desporto, na saúde e na educação (Vasconcelos, 2017, p. 22).

De acordo com Niemiec e Ryan (2009, p. 133), a teoria da autodeterminação, uma das teorias da motivação conhecidas, refere que o ser humano é inatamente curioso sobre o ambiente que o rodeia e interessado em interiorizar conhecimentos e desenvolver aprendizagens. Segundo Deci, Vallerand, Pelletier e Ryan (1991, pp. 326-327), a teoria faz distinção entre tipos de regulação intencional autodeterminada e controlada, ou seja, um comportamento é autodeterminado quando o processo regulador é a escolha, enquanto um comportamento é controlado quando o processo regulador é o cumprimento. Ryan e Deci (2000, p. 68) desenvolveram vários estudos onde concluíram que esta teoria afirma que todos os estudantes possuem tendências de crescimento inerentes e necessidades psicológicas que fornecem uma base motivacional para o seu bom funcionamento, compreendendo o envolvimento académico, o desenvolvimento social construtivo e o bem-estar pessoal. A teoria assume ainda que os recursos motivacionais internos dos estudantes devem ser

apoiados pelo ambiente de sala de aula, caso contrário, a motivação e o empenho dos mesmos será prejudicado (Reeve, 2006, p. 226).

A teoria da autodeterminação pressupõe que a motivação intrínseca é fomentada em ambientes que proporcionem aos estudantes a oportunidade de satisfazerem as suas necessidades psicológicas básicas, centrando-se em três dessas necessidades: competência; relacionamento (*relatedness*); e autonomia (Deci et al., 1991, pp. 327-328; Deci, 1980, Deci e Ryan, 1987, como citado em Stefanou, Perencevich, DiCintio, e Turner, 2004, p. 98; Niemiec e Ryan, 2009, p. 135; Pomerantz et al., 2005, como citado em McPherson, 2009, p. 92). A necessidade de competência refere-se à necessidade de o aluno compreender como atingir resultados e ser eficaz nas suas ações; a necessidade de relacionamento envolve o desenvolvimento de relações seguras e satisfatórias com outros no seu meio social; e a necessidade de autonomia refere-se à capacidade autorregulatória dos alunos (por exemplo, os estudantes são autônomos quando dedicam voluntariamente tempo e energia aos seus estudos) (Deci et al., 1991, p. 327; Niemiec e Ryan, 2009, p. 135, Stefanou et al., 2004, p. 98). Ferreira (2018, p. 26) reforça estas definições, explicando que “a necessidade de autonomia traduz-se na carência de independência, a falta de controlo interno por parte do indivíduo em reger-se por normas próprias” e a necessidade de competência traduz-se pela busca pela capacidade de ser bem-sucedido numa determinada ação. Desta forma, os professores devem apoiar as necessidades de competência (por exemplo, com desafios e *feedback* de desempenho) e de relacionamento (por exemplo, com o envolvimento dos pais), aliando o apoio à autonomia, de forma a facilitar a motivação intrínseca (Deci et al., 1991, p. 333).

Segundo Deci e Ryan, estas três necessidades estão correlacionadas e ao alimentarmos uma delas, as outras tendem também a ser dinamizadas (como citado em Vasconcelos, 2017, p. 23). Os professores têm a oportunidade de apoiar estas necessidades através de algumas estratégias, tais como: expressando interesse no aluno e transmitindo carinho e respeito, reforçando, desta forma, a necessidade de relacionamento; fornecendo avaliações relevantes e estrutura a partir de regras claras, reforçando a necessidade de competência; e dando-lhes liberdade de escolha e minimizando a pressão e o controlo, apoiando, assim, a autonomia dos alunos (Niemiec e Ryan, 2009, p. 141; Roorda et al., 2011, p. 495). Vasconcelos (2017, p. 14) afirma que a autonomia tem um papel determinante na aprendizagem do aluno e que o professor deve adotar estratégias motivadoras. De acordo com Weinstein, Przybylski e Ryan, ao satisfazer estas três necessidades, os professores estarão a promover comportamentos autônomos e autorregulados (como citado em Vasconcelos, 2017, p. 23). Desta forma, os alunos irão realizar atividades em que obtenham prazer devido à escolha livre de as fazerem

(necessidade de autonomia), devido a dominarem a atividade e persistirem perante dificuldades (necessidade de competência), e devido a sentirem-se conectados e apoiados por pessoas importantes (necessidade de relacionamento) (Austin, Renwick, e McPherson, 2006, como citado em McPherson, 2009, p. 92; Weinstein, Przybylski, e Ryan, 2012; como citado em Vasconcelos, 2017, p. 23).

De acordo com Reeve (2006, p. 228), a motivação intrínseca estimula comportamentos promotores de crescimento importantes, como por exemplo, a procura de desafios. Os ambientes de sala de aula podem reforçar ou impedir os esforços autónomos dos alunos devido a influências como as relações interpessoais que incluem os professores e os seus estilos de motivação que adotam para a prática de ensino (Reeve, 2006, p. 228). Outro género de influências são os eventos de sala de aula, tais como atividades e desafios, os eventos externos, como por exemplo as recompensas e elogios, e as exigências sociais, como objetivos e normas (Reeve, 2006, p. 228).

Guimarães e Boruchovitch asseguram que a teoria da autodeterminação se foca na “promoção de interesse dos alunos pela aprendizagem” e na “confiança nas próprias capacidades”, propondo, assim, algumas necessidades fundamentais como o desenvolvimento de habilidades e capacidades, a busca pela obtenção de vínculos sociais e a obtenção de um sentido unificado da essência de cada um através de experiências intrapsíquicas e interpessoais (como citado em Vasconcelos, 2017, p. 23).

1.3. Relação Professor – Aluno

A relação professor-aluno é uma das principais influências no processo de ensino-aprendizagem, tornando-se ainda mais importante no ensino de um instrumento musical por ser um ensino individualizado, apenas entre o aluno e o professor. Pinto reforça esta expressão ao afirmar que, na aprendizagem musical, a comunicação é estabelecida apenas entre o aluno e o professor, ao contrário do ensino genérico onde a comunicação se faz entre o professor e um grande grupo, provocando, assim, “um relacionamento aluno/professor significativamente mais estreito” (como citado em Campos, 2015, p. 3). Desta forma, tudo o que o professor faz e diz pode ter efeitos significativos na aprendizagem dos alunos e no seu envolvimento acadêmico (Stefanou et al., 2004, p. 97).

Na opinião de Patrão (2015, p. 2), o “professor é a ponte que liga o saber ao fazer”, tendo o dever de orientar os seus alunos com o objetivo de os tornar autônomos e motivados no processo de aprendizagem.

Segundo vários investigadores, uma relação professor-aluno favorável estimula o comportamento de aprendizagem e apoia a criança a lidar com as exigências no contexto escolar (como citado em Roorda et al., 2011, p. 495). Por outro lado, uma relação professor-aluno negativa reflete uma falta de segurança e acredita-se que dificulta e interfere com as tentativas da criança de fazer face às exigências na escola (Roorda et al., 2011, p. 495). Magalhães (2017, p. 13) reforça a primeira afirmação argumentando que “uma relação construtivista entre ambas as partes realmente pode ajudar o aluno tanto a ganhar interesse e a motivar-se como também a obter melhores resultados no seu percurso escolar.” Tassoni afirma também que a proximidade entre o professor e o aluno é um ponto positivo para a relação, fazendo com que os alunos confiem e fiquem mais à vontade para colocar dúvidas, contribuindo, desta forma, para um processo de aprendizagem mais fácil e agradável (como citado em Magalhães, 2017, p. 16).

Andrea Creech e Susan Hallam, através de um estudo, mostram que as características do professor relativamente a liderança, confiança e empenho influenciam a eficácia do mesmo (como citado em Magalhães, 2013, p. 14). Na visão de Follett (1970, p. 137), a relação professor-aluno deve ser vista como um aspeto de liderança recíproca, uma conceção muito distante da conceção da relação de líder-seguidor, na qual são necessários um líder e um seguidor. Neste tipo de relação que Follett (1970, p. 137) aborda, liderança significa libertar e é esse o maior serviço que o professor pode prestar ao aluno, aumentar a sua liberdade. No entanto, liberdade não significa eliminar limitações

formais, mas é um ato que envolve métodos que devem ser ensinados ao aluno com o objetivo de aumentar a sua liberdade (Follett, 1970, p. 137). Geralmente, o professor tem um currículo fixo a seguir, mas fica ao seu critério a forma como o pode utilizar, sendo o objetivo principal a adaptação do indivíduo à vida e não apenas a prestação de informação (Follett, 1970, p. 137). Follett (1970, pp. 140-142) defende que o grande papel dos professores é ensinar aos alunos como lidar com as situações e resolver problemas diários da vida, desenvolvendo a personalidade e construindo o caráter. McPhail (2013, p. 162) vê mais o papel do professor como de facilitador, guia e modelo para os alunos. Já para Vygotsky, o papel do professor deve ser o de colocar questões que aprofundem a compreensão das questões essenciais da disciplina, assim como encorajar o pensamento e exploração independente do aluno (como citado em Arnold, 1996, p. 24). Em suma, o professor deve desempenhar um papel proativo, mostrando ao aluno como ser independente. “A qualidade da interação humana, o grau de sinceridade e honestidade com que o professor trata os alunos é essencial para a criação de melhor ambiente para a aprendizagem” (Sprinthall, N. e Sprinthall, R., 1990, como citado em Martins, 2016, p. 71).

Na opinião de Reeve (2006, pp. 225-226), quando as interações entre o professor e o aluno correm bem, o professor torna-se um guia e um apoio para os alunos, estruturando oportunidades de aprendizagem, nutrindo interesses, interiorizando novos valores e desenvolvendo competências e responsabilidade social. Segundo os autores Deci et al., Ryan e Deci e, posteriormente, Reeve, a atividade de sala de sala, com as condições de apoio descritas anteriormente, torna-se consistente tendo em conta as necessidades, interesses e preferências dos estudantes, contribuindo, assim, para a sua motivação, envolvimento ativo e aprendizagem significativa (como citado em Reeve, 2006, p. 226). Em contexto de sala de aula, o professor deve, também, procurar diferentes formas de tocar o mesmo material musical, podendo variar no andamento, ritmo ou articulação, de forma a não tornar a aula cansativa (Swanwick, 1994, como citado em Magalhães, 2013, p. 13). Na opinião de Arends, quando o aluno se depara com um problema, o professor deve funcionar como um guia e procurar estratégias que possam solucionar esse problema, não agindo apenas como um mero transmissor (como citado em Martins, 2016, pp. 69-70).

Femke Colborne apresenta um outro aspeto que os professores devem ter em conta, o *feedback* da *performance* e a qualidade do mesmo (como citado em Magalhães, 2013, p. 15). Segundo um estudo de Dweck, as crianças devem ser reconhecidas pelo esforço e não pela inteligência, caso contrário, perderão a confiança e acharão que o esforço não valerá a pena, uma vez que a inteligência é que conta (como citado em Magalhães, 2013, p. 15). Terry também alerta para a

importância do *feedback*, afirmando que deve ser comentado um ponto negativo de cada vez para que os alunos se possam concentrar mais facilmente no que precisam de melhorar e o professor deve, também, comentar e ser específico em relação aos pontos positivos (como citado em Magalhães, 2013, p. 16).

De acordo com Reeve (2006, p. 232), existem quatro características de qualidade para o professor se relacionar com os estudantes que contribuem positivamente para o seu sucesso académico. A primeira característica é a sintonia que ocorre quando os professores lêem e sentem o estado de ser dos alunos e são sensíveis a esse estado, ajustando a instrução em conformidade (De Wolff e Van Ljzendoorn, 1997, Kochanska, 2002, como citado em Reeve, 2006, p. 232). A segunda característica é a afinidade, caracterizada por ser uma sensação de estar próximo de outra pessoa; a afinidade entre professor e aluno ocorre quando os professores criam condições em que os estudantes se sentem especiais e importantes para o professor, demonstrando menor afetividade negativa e maior envolvimento na sala de aula. Uma outra característica é o apoio, definido pela capacidade do professor de autodirigir o aluno, aceitando os estudantes como eles são, encorajando-os e ajudando-os a alcançar os seus objetivos. A última característica é a disciplina gentil, uma estratégia de socialização que orienta e explica porque é que certas formas de pensar são corretas e outras erradas. O oposto desta característica é a afirmação do poder, uma estratégia de socialização controladora que envolve comandos rigorosos e uma insistência em que os alunos cumpram o pedido ou exigência do professor (Kochanska, Aksan, e Nichols, 2003; como citado em Reeve, 2006, p. 233). Segundo Reeve (2006, pp. 233-234), todas estas quatro características são consideradas como atos de apoio à autonomia do aluno.

Segundo Ribeiro, coexistem quatro tipos de relação entre o professor e o aluno: a relação de agrado, que assenta numa atração interpessoal com o objetivo de reduzir a distância entre ambas as partes; a relação de ajuda, que inclui o auxílio e a cooperação; a relação de autoridade, onde estão presentes a relação de poder e o domínio dos alunos; e a relação de conflito, que abrange os possíveis acontecimentos negativos que podem acontecer nas escolas (como citado em Magalhães, 2017, p. 18).

De acordo com uma pesquisa de Davidson et al., os professores que lecionam a faixas etárias mais baixas devem tentar estabelecer uma relação relaxada e amigável, enquanto os professores que lecionam faixas etárias mais elevadas devem tentar ganhar o respeito dos seus alunos (como citado em Magalhães, 2017, p. 20).

1.4. Autonomia do aluno

De acordo com Aksenova (2015, p. 28), a palavra *auto*, de origem grega, significa “de si mesmo” e a palavra *nomos* significa lei. Desta forma, a palavra autonomia traduz-se como a liberdade para o indivíduo estabelecer as próprias leis e ter a sua independência, envolvendo responsabilidade e desenvolvimento pessoal (Aksenova, 2015, p. 28).

Deci e Ryan definem a autonomia como a ação que é escolhida e pela qual se é responsável (Stefanou et al., 2004, p. 98). Segundo Houassis e Villar, a autonomia é a capacidade do indivíduo de se autogovernar, podendo, desta forma, tomar decisões livremente, independentes de qualquer influência externa (como citado em Carneiro, 2020, p. 32; como citado em Pinho, 2017, p. 18). Em concordância, Green defende que a autonomia surge como uma oportunidade de os alunos poderem orientar o seu próprio processo de aprendizagem (como citado em McPhail, 2013, p. 161).

Para Medeiros, a autonomia é um processo interno, no qual o ser humano vai realizando os seus percursos e trajetos ao longo do tempo (como citado em Carneiro, 2020, p. 32). Na perspetiva de Vasconcelos (2017, p. 13) a autonomia é uma característica inata ao ser humano que surge desde muito cedo, no entanto, é necessário que seja desenvolvida. Contrariamente a Vasconcelos, Freire assegura que a autonomia não é uma característica inata nos indivíduos, é algo que deve ser estimulado e que se vai gerando através de experiências que vão sendo vivenciadas (como citado em Carneiro, 2020, p. 32).

De acordo com Holec, a autonomia coloca os alunos no centro do processo de aprendizagem, ao invés dos professores, realçando que “os alunos devem assumir plena responsabilidade pela sua própria aprendizagem em vez de dependerem do professor” (como citado em Cheng et al., 2020, p. 235). Bozack afirma que “a promoção de autonomia não minimiza o papel do professor”, mas torna-o essencial “para os alunos poderem atingir os seus próprios objetivos e interesses” (como citado em Vasconcelos, 2017, p. 28).

A autonomia é uma característica fundamental num aluno para que tenha a responsabilidade de estudar, assim como, saber como o fazer (Patrão, 2015, pp. 10-11). Na perspetiva de Sloboda, uma perda de autonomia pode levar ao abandono ou à diminuição do envolvimento do aluno na música “devido à perda de autodeterminação e motivação por detrás da liberdade de escolha” (como citado em Cheng et al., 2020, p. 236). Patrão (2015, p. 11) afirma, ainda, que os alunos devem compreender que a autonomia é muito importante no seu estudo individual, não só em termos de conhecimentos, mas também ajuda a que tenham gosto pela prática. No caso de o aluno prosseguir os

seus estudos musicais no ensino superior, a sua capacidade autónoma torna-se ainda mais importante na tomada de decisões e no domínio do seu processo de aprendizagem (Cheng et al., 2020, p. 237).

Freire afirma que “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando” (como citado em Westermann, 2010, p. 39). Black e Deci afirmam que apoiar a autonomia se refere à ideia de que um indivíduo numa posição de autoridade, como por exemplo um professor, deve tomar os sentimentos do outro e fornecer-lhe informações pertinentes e oportunidades de escolha, minimizando, ao mesmo tempo, o uso de pressões e exigências (como citado em Stefanou et al., 2004, p. 98). De acordo com Skinner e Belmont (1993, p. 573), o apoio à autonomia refere-se à quantidade de liberdade que é dada à criança para determinar o seu próprio comportamento, definição que vai de encontro à definição de Reeve (2006, p. 231), que refere que o apoio à autonomia gira em torno da procura de formas de aumentar a liberdade dos estudantes com o objetivo de coordenar os seus recursos motivacionais com as atividades da sala de aula. No entanto, autores como Vansteenkiste, Sierens, Goossens, Soenens, Dochy, Mouratidis, Aelterman, Haerens e Beyers (2012, p. 432) “alertam para a diferença entre a promoção de autonomia e a promoção de independência” porque professores que promovem independência esperam que o aluno consiga gerir o seu estudo sem qualquer ajuda do professor, enquanto a promoção de autonomia envolve uma liberdade limitada. Freire defende que o papel do professor é, também, colocar os limites dessa liberdade, que não é total, e orientá-los a fazer um uso responsável da mesma (como citado em Westermann, 2010, p. 39). Quando os professores promovem a independência e concedem liberdade ilimitada aos seus alunos, é pouco provável que ofereçam orientações, estabeleçam objetivos e comuniquem expectativas, ou seja, estrutura (Vansteenkiste et al., 2012, p. 432). O oposto do apoio à autonomia consiste no controlo do comportamento dos estudantes e é importante enfatizá-lo pelo facto do apoio à autonomia ser frequentemente e erroneamente equiparado à remoção de estrutura (Reeve, 2006, p. 231). No entanto, a falta de estrutura não produz um ambiente de apoio à autonomia, mas sim um ambiente permissivo e indulgente (Reeve, 2006, p. 231). Neste sentido, a estrutura, segundo Reeve, tem três componentes: apresentar objetivos, regras e expectativas claras antes de uma atividade de aprendizagem; oferecer ajuda, orientação e supervisão durante uma atividade de aprendizagem; e dar um *feedback* positivo e construtivo após uma atividade de aprendizagem (como citado em Vansteenkiste et al., 2012, p. 432). A estrutura envolve a oferta de planos, objetivos, expectativas, horários, regras, desafios, avisos, modelos, exemplos, dicas, sugestões, estratégias de aprendizagem, recompensas, *feedback*, e outras fontes de direção e orientação à medida que os estudantes tentam progredir no sentido de cumprirem o que se espera deles (Reeve, 2005, citado por Reeve, 2006, p. 232). Segundo Skinner e Belmont (1993, p. 572), os professores

podem fornecer estrutura através da comunicação clara das suas expectativas, respondendo de forma consistente, oferecendo ajuda e apoio, e ajustando as estratégias de ensino ao nível da criança. O oposto de estrutura é o caos e a falta de clareza quanto ao que os estudantes devem fazer (Deci et al., 2010, p. 589; Reeve, 2006, p. 232; Skinner e Belmont, 1993, p. 572). Deci et al. reforçam que, apesar da autonomia e estrutura poderem parecer contraditórios, a sua relação é essencial (como citado em Vasconcelos, 2017, p. 27). Segundo Reeve (2006, p. 232), um professor pode criar um ambiente de aprendizagem altamente estruturado de uma forma que apoie a autonomia ou de uma forma controladora. Ao estruturar um ambiente de aprendizagem de apoio à autonomia, os professores proporcionam aos estudantes clareza sobre o que fazer, juntamente com liberdade de escolha, voz e iniciativa; por outro lado, ao estruturar um ambiente de aprendizagem de forma controlada, os professores dizem claramente aos estudantes o que fazer (Reeve, 2006, p. 232). Esta afirmação é reforçada com a opinião de Arnold (1996, p. 23) que defende que, se a informação for apresentada num monólogo, os estudantes tornar-se-ão apáticos e perderão a capacidade de resposta. Por outro lado, se a informação for apresentada dentro de um quadro claro de resolução de problemas, onde os estudantes recebem tarefas a completar, os estudantes envolver-se-ão no processo de aprendizagem e surgirá um sentimento de autonomia (Arnold, 1996, p. 23). Os autores Sierens et al. concordam com Arnold, ao afirmarem que, num ambiente estruturado, “os alunos estão mais comprometidos nos processos de ensino e aprendizagem e são menos passivos” (como citado em Vasconcelos, 2017, p. 28). Koestner et al. descobriram, ainda, que os alunos a quem foram dados limites de controlo evidenciaram uma motivação significativamente menos intrínseca em relação aos alunos a quem foram dados limites de apoio à autonomia (como citado em Niemiec e Ryan, 2009, p. 136).

Skinner e Belmont (1993, p. 573) afirmam que os professores podem apoiar a autonomia permitindo às crianças liberdade nas suas atividades de aprendizagem e proporcionando ligações entre as atividades escolares e os interesses das crianças, sendo essencial a ausência de recompensas externas, controlos e pressões. Hallam acrescenta, ainda, que os professores têm um papel importante no desenvolvimento da autonomia dos alunos, através do estímulo e incentivo de alguns fatores em sala de aula, como por exemplo: ajustar com os alunos as suas metas e objetivos (desenvolvimento de habilidades metacognitivas e autorreguladoras); estimular o pensamento crítico, por exemplo, ao incentivar os alunos a ouvir música e comparar diferentes *performances*; dar *feedback* construtivo; considerar a individualidade de cada um; e desenvolver e fornecer estratégias práticas eficazes para o estudo em casa (como citado em Carneiro, 2020, p. 33). De acordo com outros investigadores, existem determinados comportamentos que funcionam como suportes de autonomia, como por

exemplo: ouvir atentamente o aluno; criar oportunidades para os estudantes trabalharem à sua própria maneira; proporcionar oportunidades para os estudantes falarem; encorajar o esforço e persistência; elogiar sinais de melhoria; oferecer pistas para que os alunos progridam quando estão presos; e responder às perguntas e comentários dos estudantes (Deci et al., 1982, Flink et al., 1990, Reeve e Jang, Reeve et al., 1999, como citado em Reeve, 2006, p. 231; Bozack et al., 2008, p. 2391). O apoio à autonomia demonstrou levar a um maior envolvimento numa atividade inicialmente desinteressante e aumentar os sentimentos positivos em relação à atividade (Deci, Eghrari, Patrick, & Leone, 1994, como citado em Gagné, 2003, p. 204).

Pinho (2017, p. 19) defende a importância de incluir na prática pedagógica tarefas que desenvolvam a autonomia, através da experimentação e valorização das potencialidades dos alunos, “evitando o reforço do erro ou da incapacidade”. Pinho (2017, p. 19) argumenta ainda que, a repetição de tarefas em simultâneo com o afastamento do professor, poderá levar o aluno a adquirir autonomia e responsabilidade. Segundo Zimmerman, através do desenvolvimento da autonomia na aprendizagem, os alunos podem adquirir competências como métodos e estratégias de estudo, organização, criatividade, motivação e gerência de tempo (como citado em Carneiro, 2020, p. 33).

Na opinião de Skinner e Belmont (1993, p. 573), a autonomia é desenvolvida quando os alunos são motivados para o estudo. Segundo os autores, os alunos devem poder tomar as suas próprias decisões, decidindo se querem ou não fazer algo (Skinner e Belmont, 1993, p. 573). Na perspectiva de Freire, a autonomia desenvolve-se sob a orientação do professor através do exercício da responsabilidade, estimulando nos alunos a capacidade de decisão, escolha dos seus objetivos, métodos de estudo e construção de relações entre conteúdos (como citado em Westermann, 2010, p. 39). Para Schon, a reflexão sobre as próprias ações, problematizando a própria prática e encontrando soluções para os problemas, é essencial para desenvolver a capacidade de autonomia (como citado em Westermann, 2010, p. 45). Este autor reforça, ainda, a importância do papel do professor no estímulo e orientação à autocrítica e à autoavaliação (Schon, 2000, como citado em Westermann, 2010, p. 45).

Segundo os autores Grolnick, Gurland, Jacob e DeCoursey, há uma necessidade básica nas crianças de se sentirem autónomas e de tomarem decisões (como citado em Carneiro, 2020, p. 32; como citado em Pinho, 2017, p. 20). A autonomia poderá ajudar as crianças a tornarem-se mais autorreguladas e organizadas, promovendo competências na aquisição de conhecimentos complexos e, conseqüentemente, maior facilidade na sua perceção e aplicação dos mesmos em novas situações, como sugere Grolnick (como citado em Carneiro, 2020, p. 32; como citado em Pinho, 2017, p. 20).

Segundo Boud, Kohonen, Knowles, o aluno autônomo é aquele que é capaz de ter um papel proativo na sua aprendizagem, gerando ideias e recorrendo a si mesmo no processo de aprendizagem, ao invés de reagir aos diferentes estímulos por parte do professor (como citado em Martins, 2016, p. 71).

No mesmo sentido Reeve (2006, pp. 226-228), afirma que alguns recursos motivacionais intrínsecos dos estudantes são inerentes, incluindo as necessidades psicológicas de autonomia, competência e relacionamento. No entanto, recursos como interesses, preferências e valores são interiorizados (Reeve, 2006, p. 226). Desta forma, os professores que apoiam a autonomia facilitam a congruência entre os guias internos autodeterminados dos alunos e a sua atividade diária na sala de aula, identificando as necessidades, interesses e preferências dos alunos (Reeve, 2006, pp. 226-228). Em contraste, os professores relativamente controladores interferem na autodeterminação dos alunos porque lhes pedem que sigam instruções orientadas pelos professores, afastando-os dos seus recursos motivacionais intrínsecos (Reeve, 2006, p. 228).

Na opinião de Hallam, os alunos precisam de desenvolver determinadas capacidades para fortalecer uma prática autônoma, tais como: desenvolver habilidades metacognitivas e autorreguladoras (os alunos devem ser capazes de identificar metas, criando um ambiente propício para alcançarem os objetivos); desenvolver espírito crítico (os alunos devem ser capazes de se autoavaliar, assim como ouvir música e saber comparar diferentes interpretações); reconhecer a importância do *feedback* de outras pessoas sobre o seu desempenho; e reconhecer a importância da prática e o desenvolvimento de estratégias eficazes (como citado em Carneiro, 2020, p. 33).

Stefanou et al. (2004, p. 101), referem que o apoio à autonomia pode ser analisado em três categorias distintas: a categoria de apoio à autonomia organizacional, que encoraja a apropriação do ambiente pelos alunos e pode incluir comportamentos dos professores que oferecem aos alunos oportunidades de escolha, tais como o desenvolvimento conjunto de regras; a categoria de apoio à autonomia processual, na qual os estudantes podem, por exemplo, escolher e manusear o seu próprio material experimental; e a categoria de apoio à autonomia cognitiva, na qual os estudantes podem encontrar múltiplas soluções para os problemas, receber *feedback* informativo e ser apoiados na reavaliação de erros. Stefanou et al. (2004, p. 105) afirmam que o apoio à autonomia organizacional e processual pode ser superficialmente envolvente, enquanto o apoio à autonomia cognitiva pode ter efeitos mais duradouros sobre o envolvimento e a motivação, ou seja, as atividades que apoiam a autonomia organizacional ou processual podem ser necessárias, mas insuficientes para promover o envolvimento dos estudantes e a sua motivação intrínseca, enquanto o apoio à autonomia cognitiva

pode ser o ingrediente essencial sem o qual a motivação e o envolvimento podem não ser maximizados. Furtak e Kunter (2012, p. 285) abordam apenas dois tipos de autonomia e referem que os professores devem perceber se os estudantes necessitam e beneficiam mais de um ensino processual ou de um ensino cognitivo. Por exemplo, os estudantes poderão necessitar mais de apoio na reavaliação dos seus erros (autonomia cognitiva) ou poderão sentir-se mais autónomos quando lhes é permitido tomar parte ativa na aula (autonomia processual) (Furtak e Kunter, 2012, p. 285).

Na perspetiva de Pinho (2017, p. 21), as audições e provas de avaliação são muito importantes para o desenvolvimento da autonomia, levando os alunos a refletir sobre o trabalho realizado e a desenvolver o seu sentido de responsabilidade.

Segundo Chan, existe um conjunto de características presentes num aluno autónomo, como por exemplo: estabelecer os seus objetivos de aprendizagem; desenvolver estratégias de aprendizagem para atingir esses objetivos; desenvolver a sua aprendizagem, identificando áreas problemáticas e meios para abordar esses problemas; identificar e selecionar os recursos relevantes e o apoio necessário; avaliar o seu próprio progresso; e definir os seus próprios critérios para avaliar o desempenho e aprendizagem (como citado em Cheng et al., 2020, p. 235).

1.4.1. Metacognição

Peters define metacognição como “o conhecimento necessário ao aluno para que ele observe e avalie a sua própria aprendizagem, regule e controle a sua cognição”, sendo que avaliar, neste caso, não significa mensurar, mas sim elucidar o aluno sobre o seu processo de estudo e desenvolvimento (como citado em Westermann, 2010, p. 45). Para Brito (2014, p. 15), a metacognição é o conhecimento dos processos cognitivos e os seus resultados, através da “consciencialização, reflexão, análise e avaliação”. Uma outra definição que vai de encontro às apresentadas anteriormente, é a definição de Zimmerman (2002, p. 65), que define metacognição como a consciência e o conhecimento sobre o próprio pensamento.

Na visão de Azevedo (2009, p. 229), a metacognição representa o desenvolvimento de raciocínios sobre o próprio ato de pensar. Este princípio significa que, para além dos alunos monitorizarem as suas atividades, conhecem as tarefas que têm de realizar e como as realizar, assim como, os seus objetivos.

Através da metacognição, os estudantes têm maior facilidade em identificar possíveis dificuldades e procurar estratégias para a resolução das mesmas (Pressley, 2002, como citado em

Azevedo, 2009, p. 229). Azevedo (2009, p. 229) defende que estas atitudes devem ser estimuladas através de atos conscientes e sistemáticos por parte dos professores, tornando a aprendizagem mais fácil e motivante. Uma sugestão para fortalecer e desenvolver a metacognição, passa por questionar os estudantes acerca do modo como chegaram a determinadas conclusões e pedindo-lhes que reflitam sobre os processos mentais envolvidos nas atividades e a justificação das suas respostas (Azevedo, 2009, p. 229).

Zimmerman (2002, p. 65) refere que as deficiências dos estudantes na aprendizagem foram atribuídas à falta de consciência metacognitiva das limitações pessoais e a uma incapacidade de compensar. Hallam afirma que as competências metacognitivas são importantes, na medida em que ajudam a compreender que estratégias existem e quais são mais apropriadas para a resolução de determinados problemas (como citado em Pinheiro, 2017, p. 23). Este tipo de competências permite, ainda, por exemplo, avaliar a eficácia das estratégias, gerir o tempo de estudo e manter a concentração e a motivação (Hallam, 2001, como citado em Pinheiro, 2017, p. 23).

1.4.2. Autorregulação

A autorregulação é considerada um aspeto crucial para o sucesso da aprendizagem musical, tal como afirma Weidebabach (como citado em Sousa, 2017, p. 42; como citado em Teles, 2014, p. 31) e deve ser desenvolvida desde cedo nos alunos (Pereira, 2019, p. 25).

Segundo vários autores, o conceito de autorregulação divide-se em dois aspetos: a competência dos estudantes para “planearem, monitorizarem e avaliarem a sua própria aprendizagem” e a “manutenção das atitudes e atributos necessários para invocar e empregar essas estratégias por si mesmos” (como citado em Teles, 2014, p. 31).

Por outro lado, Zimmerman refere que os alunos devem realizar atividades cíclicas divididas em três fases principais, que são: a premeditação ou planeamento (onde analisam e planeiam a aprendizagem antes da mesma ser realizada, incluindo a gestão do tempo); a monitorização do desempenho (que consiste no controlo das ações que ocorrem durante a aprendizagem); e a autorreflexão (que inclui a análise da aprendizagem que foi realizada) (como citado em Nielsen, 2010, p. 156; como citado em Pereira, 2019, pp. 22-23; como citado em Wigfield et al., 2011, p. 33). Na fase de monitorização da autorregulação, a persistência é um indicador essencial que se refere à continuação voluntária numa situação de aprendizagem ou de resolução de problemas (Peterson e Seligman, 2004, Lens e Vansteenkiste, 2008, como citado em Wigfield et al., 2011, p. 40).

Uma outra explicação, para este conceito, refere que a autorregulação é um processo autónomo no qual o aluno deve ter a capacidade de pensar, assim como, definir estratégias e soluções por si próprio (Teles, 2014, p. 34). Gloeden e Santos (2015, p. 213) definem a aprendizagem autorregulada como o controlo que o estudante tem da própria aprendizagem, definição essa apoiada por Corno que aborda a autorregulação do estudo como forma de ter controlo no processo de aprendizagem, a partir do estabelecimento de objetivos e normas de estudo, utilizando estratégias, planos de estudo e monitorizando o próprio estudo (como citado em Galvão, 2006, p. 171; como citado em Sousa, 2017, p. 41). Também Pintrich (2000, p. 453) concorda com estas definições, definindo a aprendizagem autorregulada como um processo ativo e construtivo, no qual os alunos estabelecem objetivos para si próprios e, de seguida, monitorizam o seu conhecimento, motivação e comportamento tendo em conta os objetivos estabelecidos. De acordo com Simão, Silva e Sá, a aprendizagem autorregulada apela a um conjunto de características metacognitivas, motivacionais e comportamentais que influenciam diretamente a aprendizagem (como citado em Teles, 2014, p. 31). Tendo em conta as definições apresentadas, concluímos que a autorregulação é a capacidade de autoensino (Cavalcanti, 2009, p. 17).

Relativamente aos objetivos, segundo Wigfield et al. (2011, p. 35), funcionam como critérios pelos quais os estudantes fazem um julgamento sobre como se estão a sair numa determinada atividade, e ajudam-nos a decidir se devem continuar a regular a sua atividade da mesma forma ou se devem utilizar outra abordagem. Podemos, ainda, distinguir dois tipos de objetivos: objetivos proximais (curto prazo) e objetivos distais (longo prazo), sendo que existem estudos que provam que estabelecer objetivos proximais apropriados são mais eficazes para ajudar as crianças do que um foco em objetivos distais (Bandura e Schunk, 1981, Zimmerman, 2008, como citado em Wigfield et al., 2011, p. 35). Contudo, os objetivos distais são igualmente importantes para a autorregulação, mas o grau de importância vai aumentando à medida que os estudantes crescem e pensam mais no seu futuro (Husman e Shell, 2008, como citado em Wigfield et al., 2011, p. 35).

De acordo com Teles (2014, p. 31), a capacidade autorregulatória nos alunos é importante porque desenvolve outras capacidades, como por exemplo, a autonomia, a criatividade, a capacidade de criar estratégias e a resolução de possíveis problemas, preparando-se, desta forma, para o futuro. No entanto, segundo Bronson, a motivação e a autorregulação são inseparáveis, estando totalmente interrelacionadas, pois sem a vontade e predisposição para fazer algo, o aluno não conseguiria solucionar problemas e ter uma aprendizagem autodirecionada (como citado em Teles, 2014, p. 33).

Um outro aspeto a ter em conta na autorregulação é a crença na autoeficácia, que defende que os alunos que acreditam nas suas capacidades serão mais persistentes diante de obstáculos, em contraste com os alunos com dúvidas sobre si próprios que desistem facilmente (Cavalcanti, 2009, p. 29). Os estudantes com elevada autoeficácia estabelecem objetivos mais ambiciosos, escolhem tarefas mais difíceis para fazer, e planificam os tipos de estratégias a utilizar para realizar as tarefas (Pajares, 2008, Zimmerman e Clearly, 2009, como citado em Wigfield et al., 2011, p. 36; Zimmerman, 1990, p. 12).

Austin e Berg (2006, pp. 538-539) apresentam algumas características de alunos autorregulados, tais como: a capacidade de pensar, planear e ativar o conhecimento e a motivação; a capacidade de serem conscientes, monitorizarem e avaliarem o seu esforço, o seu comportamento pessoal e o contexto de aprendizagem; a capacidade de se adaptarem e controlarem as estratégias de aprendizagem; e, por fim, a capacidade de interpretarem construtivamente os resultados de aprendizagem.

Segundo Cavalcanti (2009, pp. 35-36), o professor é um dos agentes estimuladores da autorregulação mais importante, porque a forma como ele avalia a *performance* do aluno tem uma forte influência na perceção que o aluno tem de si mesmo. Teles (2014, p. 35) reforça esta ideia ao afirmar que o professor é um guia para o aluno, orientando o aluno sobre o que deve estudar, como o deve fazer e como poderá alcançar os seus objetivos. Um outro agente estimulador da autorregulação é a escola, devendo esta fornecer ferramentas intelectuais e sociais para o aluno utilizar ao longo da vida (Dias e Simão, 2007, como citado em Teles, 2014, p. 39).

Teles (2014, pp. 37-38) apresenta algumas estratégias promotoras de sentido autorregulatório nos alunos, tais como: incentivar no aluno a autocrítica, de forma a que o mesmo saiba avaliar o seu próprio trabalho e, conseqüentemente, solucionar problemas e aplicar estratégias de desenvolvimento do estudo; pedir a opinião do aluno acerca do repertório que irá executar; oferecer ao aluno ferramentas úteis para a sua aprendizagem (como por exemplo, exercícios, escalas e estudos) e ensiná-lo a aplicá-las em contextos específicos; fornecer trabalho de casa ao aluno com o objetivo de fazer com que o aluno aplique as estratégias no contexto certo.

Ao utilizar-se uma perspetiva autorreguladora, os alunos são pró-ativos na sua aprendizagem porque estão conscientes dos seus pontos fortes e limitações e porque são guiados por objetivos e estratégias relacionadas com as tarefas (Zimmerman, 2002, p. 66). Na opinião de Patrão (2015, p. 8), alunos autorregulados criam objetivos específicos e desafiantes direcionados à aprendizagem e não aos resultados, levando à afirmação de Zimmerman e Clearly, que referem que as crianças que são

capazes de regular o seu comportamento na escola, tendem a obter resultados positivos em termos de desenvolvimento (como citado em Wigfield et al., 2011, p. 33).

1.5. Organização do estudo individual

Na música, para o estudo individual de um instrumento ser eficaz, não depende do número de horas nele investido, mas da qualidade de tempo que se investe. Esta afirmação é apoiada por Pearce, que refere que uma performance instrumental bem-sucedida não depende somente das horas de prática acumulada, mas também, da forma como se conduz as sessões de prática, uma vez que, a qualidade desses momentos pode interferir diretamente no desempenho do instrumentista (como citado em Cavalcanti, 2009, p. 15).

Patrão (2015, p. 5) afirma que “a maioria dos alunos não tem quaisquer noções de estudo”, não sabendo como, quando e quanto tempo devem estudar, e isto acontece, muitas vezes, porque os professores não ensinam os alunos a estudar. Esta afirmação é apoiada por Austin e Berg (2006, p. 536) que referem que os professores, na maioria das vezes, só dizem aos alunos para praticarem muito e regularmente. Por sua vez, Barry também afirma que os alunos do ensino básico e secundário não têm uma prática estruturada e consistente (como citado em Austin e Berg, 2006, p. 536).

São vários os autores que reconhecem a importância da quantidade de horas de estudo individual, no entanto, consideram que o aspeto fundamental para o desenvolvimento do músico, é a qualidade de tempo dedicado a essa prática (como citado em Gloeden e Santos, 2015, p. 212; como citado em Patrão, 2015, p. 5). Outros investigadores, como Hallam, Williamon e Valentine, admitem que a prática cumulativa possa ser um bom indicador do nível de perícia atingido, no entanto, poderá não prever a qualidade do desempenho (como citado em Barry e Hallam, 2002). Cavalcanti (2009, p. 15) refere que o acúmulo de horas não garante, por si só, um ótimo desempenho, mas é necessário organizar sessões de prática de forma que sejam produtivas, eficientes e direcionadas aos objetivos que se querem alcançar. Também Kageyama tem uma opinião sobre este assunto, revelando que o mais importante não é a quantidade de tempo gasto no estudo, mas sim a implementação de “etapas específicas no estudo”, assim como, a “consciência da produção dos resultados pretendidos” (como citado em Sousa, 2017, p. 40). Segundo Patrão, “o aluno que estuda mais tempo nem sempre é aquele que obtém melhores resultados” e, por outro lado, um aluno que estude menos tempo, se fizer um estudo de qualidade, pode atingir uma prática instrumental mais otimizada (Patrão, 2015, p. 13), tal como confirma uma investigação que demonstrou que o aumento da quantidade de prática não

conduz, necessariamente, a melhores resultados (como citado em Austin e Berg, 2006, p. 536). Garcia e Simões afirmam que “não gerimos o tempo, gerimos antes as nossas prioridades, esforço e dedicação em função do tempo disponível” (como citado em Sousa, 2017, p. 40). Johnston argumenta que para evoluirmos duas vezes mais rápido a solução não é praticar o dobro do tempo, “em vez disso, pratique com o dobro da eficácia” (como citado em Castilho e Ferreira, 2019, p. 6).

Segundo Castilho e Ferreira (2019, p. 2), uma prática eficaz deve ser “regular e organizada, pensada com base no tempo e nos objetivos que se pretendem alcançar.” Na visão de Pinheiro (2017, p. 22) uma prática eficaz abrange a resolução criativa de problemas, autoavaliação e esforço contínuo. No seguimento destas afirmações, Woody refere que a prática se torna eficiente quando envolve planeamento, estabelecimento de metas e estratégias adequadas que possibilitem ao instrumentista a oportunidade de alcançar os seus objetivos, assim como, a habilidade para diagnosticar falhas e corrigi-las, relacionando-se, assim, com metacognição (como citado em Cavalcanti, 2009, p. 16). Desta forma, é importante que os professores forneçam ao aluno estratégias de estudo deliberadas conscientemente para o aluno em questão.

Hallam afirma que uma estratégia de estudo é “um processo conscientemente dirigido a uma meta, submetido à automatização como um resultado do desenvolvimento da prática (como citado em Pinheiro, 2017, p. 23). Uma meta pode ser definida como aquilo que o individuo tem em mente cumprir ou atingir (Bzuneck, 2001, como citado em Cavalcanti, 2009, p. 16), enquanto uma estratégia de estudo, na opinião de Jorgensen, é “um conjunto de pensamentos e comportamentos que os músicos empreendem durante a prática, para influenciar o seu estado motivacional e/ou afetivo e atingir objetivos” (como citado em Pinheiro, 2017, p. 23).

Martins (2016, p. 71) afirma que, “mesmo assumindo a necessidade de desenvolver uma prática reflexiva em contexto de sala de aula, considera-se igualmente relevante tentar perceber o que acontece em contexto extraescolar, nomeadamente durante o estudo individual. De acordo com O’Neill, as crianças que não têm uma orientação na prática instrumental durante os primeiros anos de aprendizagem, podem chegar a despender o dobro do tempo do que as crianças que têm orientação no alcance de um determinado nível (como citado em Pinheiro, 2017, p. 21). Também Brokaw e Sperti afirmam que uma prática supervisionada pelos pais é muito mais eficaz do que uma prática não supervisionada (como citado em Austin e Berg, 2006, p. 538).

Christina Carter refere que a principal razão para os alunos sentirem que a prática do instrumento é aborrecida, é a repetição, ou seja, o facto de os músicos serem ensinados a repetir as mesmas tarefas vezes sem conta até estarem bem (como citado em Magalhães, 2013, pp. 20-21). A

autora aconselha uma reestruturação do tempo de estudo, dividindo uma hora de estudo em várias partes com um máximo de 20 minutos, cada uma delas com uma tarefa diferente a realizar (Carter, 2012, como citado em Magalhães, 2013, pp. 20-21). No entanto, seguindo a prática tradicional baseada na repetição, a autora também sugere alguns conselhos para tornar o estudo menos aborrecido, tais como: “variações rítmicas; deslocações rítmicas; colocar o metrônomo a bater o contratempo, forçando a subdivisão das passagens rítmicas.” (Carter, 2012, como citado em Magalhães, 2013, pp. 20-21). Segundo Ryff e Singer, uma outra explicação para os alunos sentirem que a prática é aborrecida, pode ser a falta de objetivos e propósitos do estudo (como citado em McPherson, 2009, p. 92).

Segundo o autor Barca Lozano, os alunos com maior sucesso escolar, em comparação com os alunos com menor desempenho, diferem nalguns fatores, como por exemplo: uma maior organização e gestão do tempo de estudo; utilização de apontamentos bem estruturados; concentração na realização das tarefas; entre outros (como citado em Patrão, 2015, p. 5; como citado em Sousa, 2017, p. 40). Galway reforça esta afirmação ao dizer que o aluno deve saber que estudar um instrumento não se baseia apenas em saber as notas e manusear o instrumento, mas que é muito importante que o aluno aprenda a estudar (como citado em Castilho e em Ferreira, 2019, p. 2).

De acordo com Cerqueira, é possível realizar um bom estudo num curto espaço de tempo se tivermos em consideração algumas ferramentas que facilitam o estudo, como por exemplo: a análise dos recursos fisiológicos (inclui a observação das notas tendo em atenção a parte motora); o estudo calmo (fazer uma execução mais lenta contribui para a memorização, capacidade motora e automatização através de uma observação crítica e atenta); a utilização do metrônomo (o estudo deve ser começado num andamento mais lento e ir aumentando o tempo gradualmente, o que também ajuda a manter o tempo estável); o uso de variações (variando o ritmo, articulação e dinâmicas ajuda a desenvolver a compreensão musical e a técnica); a repetição (as passagens mais difíceis devem ser repetidas até se automatizarem); a execução regular da obra (a obra deve ser tocada várias vezes na íntegra como preparação para a *performance*); o estudo por pontos de referência (dividir a obra por partes ajuda na memorização); apresentação da obra para um grupo (ajuda a ter mais autoconfiança e calma no momento da *performance*); e o encontro de guias de execução (é importante ter em atenção guias motoras, dinâmicas e rítmicas) (como citado em Patrão, 2015, pp. 13-15).

Na visão de Castilho e Ferreira (2019, p. 5), o aluno deve adotar algumas estratégias de estudo que levam à sua consciencialização e, conseqüentemente, a um maior sucesso e desenvolvimento musical. Essas estratégias passam por: estipular o tempo disponível para o estudo;

organizar o estudo com base nos conteúdos a trabalhar; estipular objetivos para cada conteúdo; definir estratégias de resolução de problemas técnicos e musicais; anotar o que correu bem no estudo; anotar que aspetos devem ser trabalhados na próxima sessão de estudo; praticar muito (Castilho e Ferreira, 2019, p. 5).

Ericsson e Krampe introduziram o termo “prática deliberada” referindo-se à prática individual, enquanto atividade altamente estruturada e com objetivos específicos (Krampe e Ericsson, 1996, p. 333). Neste sentido, Tennant defende que o estudo deve ser sempre realizado a partir de um estabelecimento de metas, que deve incluir não só objetivos e metas a longo prazo, como também metas a curto prazo que podem ser alcançadas em poucas sessões de estudo (como citado em Gloeden e Santos, 2015, p. 214). O autor Richard Provost partilha da mesma opinião, salientando que o planeamento “deve ser feito de acordo com as metas escolhidas a longo, médio e curto prazo” e, a partir delas, determinar o que estudar e quanto tempo será necessário estudar para as atingir (como citado em Gloeden e Santos, 2015, p. 216).

Vários investigadores sugerem que no estudo individual sejam desenvolvidas quatro categorias diferentes, devendo estas ser trabalhadas de igual forma, pois todas são igualmente importantes (como citado em Castilho e Ferreira, 2019, p. 2). As categorias referidas anteriormente são a «sonoridade», a «técnica», os «estudos» e o «repertório» e devem ser trabalhadas por esta ordem, complementando-se ao longo do processo de estudo (como citado em Castilho e Ferreira, 2019, p. 2). A primeira categoria, a «sonoridade», envolve o aquecimento e a principal preocupação do aluno nesta fase deve ser a consolidação do som (Bernold, s.d., Goldman e Smith, 1936, como citado em Castilho e Ferreira, 2019, p. 2). Esta categoria deve ser trabalhada diariamente, a partir de exercícios como notas longas, intervalos, entre outros (Castilho e Ferreira, 2019, p. 2). Devem ser, também, trabalhados aspetos como a respiração, as dinâmicas e o registo (Castilho e Ferreira, 2019, p. 2). Na segunda categoria, a «técnica», deve ser trabalhado o controlo e independência dos dedos, e sugere-se que seja trabalhada, primeiramente, devagar, prestando atenção ao som, e só quando os dois conteúdos estiverem consolidados é que se pode aumentar o tempo (Galway, 1990, Goldman e Smith, 1936, Wye, 1999, Alessi, s.d., Galway, 1990, Taffanel e Gaubert, 1958, como citado em Castilho e Ferreira, 2019, p. 2). É também sugerido que, nos exercícios realizados nesta categoria (como por exemplo, escalas, arpejos e outros exercícios técnicos), sejam trabalhados vários outros aspetos como a articulação, o ritmo, as dinâmicas e a expressividade (Seixas, 2012, Wye, 1999, como citado em Castilho e Ferreira, 2019, p. 2). A terceira categoria, os «estudos», tem como objetivo conjugar a técnica e a musicalidade, incluindo os aspetos descritos anteriormente como o som, a respiração, a técnica, as dinâmicas, as articulações,

entre outros (Castilho e Ferreira, 2019, p. 2). A última categoria, o «repertório», é o culminar de todo o processo, exigindo, assim, que os conteúdos anteriores estejam bem consolidados (Galway, 1990, como citado em Castilho e Ferreira, 2019, p. 2).

Segundo Jorgensen, durante o estudo individual devem ser percorridas quatro fases: o planeamento e preparação do estudo; a execução/concretização do estudo; a observação e avaliação do estudo; e a compreensão e análise das diversas estratégias. A primeira fase é uma das fases mais importantes e, simultaneamente, das mais negligenciadas, uma vez que, a maioria das vezes, os alunos apenas planificam o repertório a estudar. Esta fase engloba a organização da prática, a seleção do material e das tarefas a serem executadas, a definição de metas e objetivos e a gestão do tempo. A segunda fase, também apelidada de estratégias para a condução da prática, é uma fase que inclui as estratégias práticas com o instrumento, ou seja, o aquecimento e estudo técnico, o estudo global da peça e o estudo por secções, a identificação das partes difíceis, entre outros; inclui também outro tipo de estratégias, as estratégias cognitivas sem o instrumento, ou seja o estudo mental, o ensaio mental e as estratégias de memorização; inclui ainda a preparação para uma *performance* pública; e, por último, o uso eficaz de *feedback*, que o aluno pode obter instantaneamente através de gravações áudio e visuais do seu estudo. Nesta segunda fase, pode ocorrer o aluno ter um excesso de tarefas de execução instrumental que, rapidamente, levam à fadiga resultando num fraco rendimento do estudo. Com o objetivo de evitar a fadiga, é aconselhável conciliar momentos de execução instrumental com momentos de prática mental em que o estudante toca sem som. O treino mental possibilita que o corpo relaxe e a mente desperte, possibilitando um controlo mental e físico que necessita de uma prática regular e diária. Um contributo ligeiramente distinto do treino mental, é o ensaio mental no qual o aluno apenas realiza uma representação imaginária da execução instrumental, sem qualquer movimento muscular. O ensaio mental potencializa a memória, ajuda a superar dificuldades técnicas, aumenta a consciência sensorial, melhora o interesse pela música, ajuda a focar a atenção no momento da *performance* e melhora a concentração. A terceira fase, também apelidada de «meta-estratégias», abrange o conhecimento, controlo e regulação do uso de estratégias por parte do aluno. A última fase, também conhecida como estratégias de avaliação, pretende servir para o aluno avaliar o processo e o resultado final, o que pode ser feito através de gravações. Durante a prática, é importante que os músicos consigam detetar e corrigir os problemas no momento (como citado em Barbosa, 2014, p. 43; como citado em Carneiro, 2020, pp. 29-32; como citado em Costa, 2014, pp. 3-6; como citado em Gloeden e Santos, 2015, p. 213; como citado em Pinheiro, 2017, pp. 24-25).

Na sequência do estudo mental, ambos os autores Brymer e, posteriormente, Graf, referem que o estudo mental também é muito importante para o estudo do som, devendo ter sempre “presente uma imagem mental do som que desejamos produzir (como citado em Barbosa, 2014, p. 44). Oxendine descreve três formas distintas de estudo mental: a revisão que precede a prática física; o ensaio entre períodos de prática física; e a tomada de decisões relacionadas com a prática física, que podem ocorrer durante ou entre os períodos de prática (como citado em Barry e Hallam, 2002). Alguns autores também afirmam que a prática mental em combinação com a prática física se traduz em melhores resultados de desempenho (Brooks, 1995, Coffman, 1990, Ross, 1985, como citado em Austin e Berg, 2006, p. 538). Ainda neste âmbito, Patrão (2015, p. 12) salienta que a falta de preparação emocional contribui para que sejam desencadeadas situações de pânico na *performance*, ao invés de uma boa preparação emocional que contribui para a preparação de exames e recitais e que, acima de tudo, devemos procurar “ter prazer no estudo e nas apresentações ao público”.

Galamian propôs uma organização do estudo em três blocos: o primeiro, apelidado de «construção», engloba questões técnicas, como por exemplo, a leitura de uma peça nova; no segundo bloco, a «interpretação», deve ser realizada a experimentação de elementos expressivos; por fim, no último bloco, denominado por «*performance*», devem ser integrados a técnica e a musicalidade, incluindo a execução da peça como um todo (Iznaola, 2000, p. 10). O autor realça que esta divisão não deve ser rigorosa, mas que serve como ferramenta ao planeamento do estudo que, no seu ponto de vista, deve ser elaborado semanalmente, distribuindo, de forma equilibrada, as diferentes tarefas e repertório e guardando um dia para descanso (Iznaola, 2000, p.10).

As estratégias de estudo devem ser intencionais e adequadamente planificadas para o objetivo a que se propõem. Desta forma, apesar de não haver uma fórmula para ensinar estratégias de estudo aos alunos, devem ser respeitados determinados aspetos: enfatizar a importância do conhecimento da tarefa ou atividade a realizar (de forma a relacionar a atividade estudo com a tarefa a realizar); compreender e identificar o tipo de estratégia que deverão utilizar para realizar uma determinada tarefa ou atividade; dar tempo suficiente aos alunos para refletirem e tomarem a decisão correta; trabalhar as várias estratégias de estudo em contexto de sala de aula até que os alunos estejam familiarizados adequadamente com as mesmas (antes de lhes recorrerem de forma independente); conhecer adequadamente as estratégias de estudo e praticá-las antes de as partilhar com os alunos para que possam estar bem familiarizados com as mesmas (transmitindo a sua credibilidade); prever situações, próximas da realidade, em que o aluno tenha de aplicar as estratégias de estudo; encorajar os estudantes a adequar as estratégias de estudo às suas necessidades, tornando o seu percurso escolar

bem sucedido; utilizar os trabalhos para casa e outras atividades para promover e reforçar as estratégias de estudo (Bronzo e Simpson, 2003, como citado em Azevedo, 2009, p. 235).

Por outro lado, Garcia e Simões também nos relembram de que a existência de estratégias definidas e uma boa gestão do estudo evitam situações que podem prejudicar o aluno como é o caso: do esquecimento (que pode ser evitado fazendo um registo das atividades a realizar); das tarefas numerosas (a partir de uma definição de prioridades podemos organizar a realização de todas as tarefas); da carência de produtividade (podemos planear o estudo para a parte do dia na qual temos mais capacidade de atenção e concentração); do cansaço (deve haver momentos de descanso); e da indecisão (tendo um plano, deve ser cumprido rigorosamente) (como citado em Patrão, 2015, p. 6). Neste sentido, os mesmos autores sugerem alguns conselhos no momento de elaborar o plano de estudo, como por exemplo: separar as atividades de estudo das atividades de lazer; planear as atividades em função das tarefas mais urgentes ou importantes; não adiar tarefas menos interessantes; não ser flexível; aproveitar todos os momentos; antecipar o que for possível; encarar o plano com ceticismo; e autoavaliar (como citado em Patrão, 2015, pp. 6-7; como citado em Sousa, 2017, p. 41).

Segundo a visão de Pinheiro (2017, p. 25), um dos recursos mais importantes para uma prática mais eficaz é o uso de estratégias metacognitivas, que estão relacionadas com a planificação, monitorização e avaliação constante da aprendizagem durante o estudo individual, sendo que a melhor forma de o fazer é através da utilização de gravações do estudo, comentários escritos sobre o estudo ou diários de estudo que incluam informações sobre a motivação, os progressos efetuados e os lapsos de concentração. Na ausência do professor, o aluno deve agir como um professor adjunto na sua própria prática (Galamian, 1964, como citado em Carneiro, 2020, p. 28).

Richard Provost também aconselha o uso de tabelas para guiar o estudo semanal e diário, registando as metas de cada semana e de cada dia e o tempo que lhes será dedicado (como citado em Gloeden e Santos, 2015, p. 216). O autor admite que possa existir, inicialmente, dificuldade em distribuir e equilibrar as tarefas, sendo importante incluir nos registos uma autoavaliação, contribuindo, desta forma, para uma reflexão do próprio trabalho e, conseqüentemente, ajudar nos planeamentos futuros (como citado em Gloeden e Santos, 2015, p. 216).

Relativamente ao planeamento e escolha de estratégias de estudo, Jorgensen afirma que cada pessoa é diferente e deve organizar o seu estudo conforme for mais eficaz e produtivo para si próprio (como citado em Barbosa, 2014, pp. 42-43). Neste sentido, também Patrão (2015, p. 1) partilha da mesma opinião, acrescentando que cada aluno tem o seu ritmo de evolução e o professor deve ter isso

em conta e ajudar o aluno no seu trabalho. Para tal, o professor deve apresentar ao aluno várias estratégias de estudo para o aluno escolher aquela com a qual se identifica mais (Patrão, 2015, p. 9).

Segundo a visão de Martins (2016, p. 72), os professores devem cumprir a sua função enquanto docentes, mas é também necessário o suporte familiar como estímulo ao estudo individual, uma vez que os professores não conseguem controlar essa parte.

Relativamente ao tempo de estudo, Iznola (2000, p. 12) considera que menos de 2 a 3 horas e mais de 5 a 6 horas de estudo diário para estudantes universitários não será produtivo e devem ser feitas pausas de 10 a 15 minutos. Richard Provost reforça a importância de uma rotina de estudo regular e num horário específico do dia “para acostumar o corpo e a mente à prática musical” (como citado em Gloeden e Santos, 2015, p. 216). O autor recomenda uma prática diária com um mínimo de 3 horas, distribuídas em sessões curtas menores que 1 hora, adequando a duração da prática às metas estabelecidas (como citado em Gloeden e Santos, 2015, p. 216). Para o pedagogo Claudio Luiz, “uma criança de 10 anos de idade deve estudar no mínimo 1 hora por dia”, sendo que o ideal seriam 3 horas diárias com pausas a cada 30 minutos (como citado em Patrão, 2015, p. 8). Em contrapartida, Galway defende que um aluno não deve estudar demasiado tempo nos primeiros anos de estudo porque os conteúdos base ainda não estão solidificados, aconselhando, assim, apenas 15 minutos de estudo diário (como citado em Castilho e Ferreira, 2019, p. 2). À medida que os conteúdos vão ficando mais sólidos, o aluno deve aumentar o tempo de estudo e, no caso de um aluno que pretenda prosseguir para o Ensino Superior, Galway sugere cerca de 4 a 5 horas diárias, passando o estudo individual a ser uma necessidade (como citado em Castilho e Ferreira, 2019, p. 2). Do ponto de vista de alguns autores, o tempo de estudo depende de quanto tempo o aluno consegue manter o nível de concentração, caso contrário, a falta de foco produzirá desmotivação e falta de resultados (Krantz, 1995, Kageyama, 2009, Kageyama, 2014, como citado em Sousa, 2017, p. 40; Jorgensen, 2004, como citado em Brito, 2014, p. 16). Neste sentido, a literatura psicológica indica que os alunos só conseguem manter um elevado estado de concentração mental durante cerca de 30 a 45 minutos, podendo o limite temporal de atenção ser ainda menor em crianças (Galvão, 2006, p. 170). Jorgensen afirma, ainda, existir provas de que a prática empreendida e exigida para diferentes instrumentos varia (como citado em Barry e Hallam, 2002).

Relativamente à distribuição do tempo de estudo, Oxendine sugere que a prática deve ser distribuída ao longo do tempo, com sessões relativamente curtas, com o intuito de uma melhor assimilação dos conteúdos (como citado em Barry e Hallam, 2002). Iznola (2000, p. 12) refere que

uma gestão do tempo de estudo inteligente, flexível e consistente poderá evitar possíveis problemas relacionados com lesões físicas, sintomas de stress, falta de motivação, entre outros.

Patrão (2015, pp. 15-16) realça a importância de um estudo bem organizado, sendo que o culminar de todo o trabalho é o momento da *performance*. Iznola (2000, p. 3) reforça que o que acontece no palco é uma consequência direta do que acontece na sala de prática. Devido a fatores que podem influenciar negativamente a *performance*, como a motivação, a personalidade, a preparação e a ansiedade, o aluno deve estar totalmente preparado para esse momento (Patrão, 2015, pp. 15-16).

2. Contexto de intervenção

2.1. Caracterização da escola

A Associação Cultural “Sociedade Musical de Guimarães” foi criada no ano de 1903, como resultado da atividade de uma Banda de Música e como entidade vocacionada para a divulgação e o ensino da Música. Com o desenvolvimento da sua atividade musical ao longo dos anos, criou, na década de 70 do passado século XX, uma escola de música de cariz amador.

Em 1992, foi criada a Academia de Música Valentim Moreira de Sá, nas instalações da Sociedade Musical de Guimarães, no Largo da República do Brasil. No ano de 1994, já nas instalações do Palácio de Vila Flor, foi-lhe concedida, pelo Ministério da Educação, a autorização de funcionamento e, simultaneamente, contrato de patrocínio, assim como o paralelismo pedagógico para os primeiros cursos. Com o decorrer dos anos, alargou-se o número de instrumentos autorizados.

Em 1999 obteve a autorização oficial definitiva de funcionamento tendo, em setembro desse ano, mudado as suas instalações para o Largo Condessa de Juncal, onde está localizada atualmente.

No ano letivo de 2007/2008 a Academia abriu, após solicitação das bandas filarmónicas concelhias, e com o apoio da Câmara Municipal, um Polo em Vieira do Minho para a iniciação musical e cursos livres de instrumento, permitindo, assim, dotar uma região isolada e carenciada do interior com uma oferta de ensino artístico especializado. No ano letivo de 2010/2011 obteve autorização para o funcionamento dos cursos básicos de música.

No ano letivo de 2014/2015 a oferta educativa foi alargada à Vila de Ponte, do concelho de Guimarães, democratizando assim o acesso a uma oferta que até então estava circunscrita à sede do concelho.

Em dezembro de 2016 a designação de Academia de Música Valentim Moreira de Sá deu lugar à de Conservatório de Guimarães. (Projeto Educativo, 2019/2020, pp. 3-4).

2.2. Os alunos intervenientes

Aluna A: À data deste estudo, a aluna A encontrava-se a frequentar o 1º grau do ensino musical. No decorrer das aulas, esta aluna tinha sempre a ajuda da professora para suportar o peso do instrumento devido à sua estatura. A aluna estava, de forma geral, sempre bem-disposta mas apresentava-se sempre um bocadinho distraída e, por vezes, desistia a meio dos exercícios que estava a tocar. Nesses

momentos, a aluna transmitia a insegurança de que não conseguia fazer as coisas ou que não lhe apetecia fazê-las, apesar de raramente se mostrar desanimada e, com a orientação da professora, conseguir fazer muito bem as tarefas propostas. Aparentemente, este pensamento acontecia, também, no seu estudo individual, não estudando devidamente.

Aluno B: À data deste estudo, o aluno B encontrava-se a frequentar o 1º grau do ensino musical. No decorrer das aulas, este aluno tinha sempre a ajuda da professora para suportar o peso do instrumento devido à sua estatura. O aluno era, de um modo geral, muito calado nas aulas de fagote. Relativamente à técnica do fagote, a professora ainda o tinha de relembrar, muitas vezes, da postura e embocadura correta. Apesar de algumas dificuldades, o aluno seguia os conselhos da professora, esforçando-se para a realização das tarefas.

Aluna C: À data deste estudo, a aluna C encontrava-se a frequentar o 2º grau do ensino musical. De um modo geral, a aluna era bastante comunicativa. Aparentemente, a aluna não apresentava muitos hábitos de estudo e, em contexto de sala de aula, quando a professora lhe apontava erros ou fazia questões, o tempo de reação para responder ou resolver os problemas era demasiado demorado. A aluna demonstrava, ainda, algumas dificuldades técnicas e de leitura que poderiam derivar da falta de estudo. Nas semanas de provas ou audições, a aluna estudava mais e ficava muito aborrecida se o momento performativo não lhe corresse como esperado, porque tinha estudado a semana toda. Contudo, nas restantes semanas estudava muito pouco. Apesar da falta de estudo visível, a aluna mostrava-se muito interessada no instrumento e, em especial, nas aulas de fagote, apresentando, portanto, uma atitude um pouco contraditória.

Aluna D: À data deste estudo, a aluna D encontrava-se a frequentar o 2º grau do ensino musical. A aluna apresentava-se sempre bem-disposta e comunicativa, tendo uma excelente relação com a aluna E, uma das suas colegas de classe. De modo geral, a aluna aprendia com rapidez e facilidade, estudava tudo o que a professora pedia e era muito esforçada e responsável, aparentando, também, ter muitas capacidades musicais. Foi, ainda, notória a relação mantida entre a aluna e a professora, verificando-se uma boa comunicação e amizade.

Aluna E: À data deste estudo, a aluna E encontrava-se a frequentar o 2º grau do ensino musical. À semelhança da aluna anterior, com a qual tinha uma excelente relação, esta aluna estava também

sempre muito bem-disposta, comunicativa e muito afável. Regra geral, a aluna aprendia com rapidez e facilidade, estudava tudo o que a professora pedia e era muito esforçada e responsável, aparentando, também, ter muitas capacidades musicais. Numa dada altura, a aluna teve um problema de embocadura que se esforçou por resolver. Foi, ainda, notória a relação mantida entre a aluna e a professora, verificando-se uma boa comunicação e amizade.

Aluna F: À data deste estudo, a aluna F encontrava-se a frequentar o 8º grau do ensino musical, tendo como objetivo prosseguir estudos na área da música. Esta aluna demonstrava ter uma excelente relação com a professora. A aluna tinha objetivos muito bem definidos relativamente ao seu percurso académico e demonstrava muito estudo e esforço para os atingir. Para além de ser uma aluna muito empenhada, era também uma aluna curiosa do ponto de vista de fazer perguntas e querer aprender sempre mais.

3. Plano Geral de Intervenção

Em primeiro lugar, neste capítulo, serão apresentados os objetivos que deram origem a esta investigação, nomeadamente os de investigação e os de intervenção. De seguida, serão expostas as perguntas de investigação que serviram de orientação a este estudo. No final, serão apresentadas as ferramentas metodológicas utilizadas para a recolha de dados.

3.1. Objetivos de investigação

1. Perceber a organização do estudo individual do instrumento na perspetiva do aluno;
2. Perceber qual o nível de autonomia dos alunos no estudo individual do instrumento;
3. Perceber quais as estratégias de estudo que possam desenvolver autonomia no aluno.

3.2. Objetivos de intervenção

1. Desenvolver autonomia nos alunos;
2. Inculcar hábitos de estudo;
3. Ajudar a organizar o estudo individual do instrumento.

3.3. Pergunta de investigação

Desta forma, tendo como referência os objetivos acima referidos, a pergunta de investigação para este estudo é:

1. Qual o papel da autonomia na otimização do desempenho do aluno no estudo individual do instrumento?

3.4. Metodologia de investigação

A metodologia adotada para esta investigação é a investigação-ação, sendo uma metodologia baseada na reflexão crítica e na intervenção (Pereira, 2019, p. 43). No entanto, Loughran afirma que a

teoria e a prática não são separadas numa investigação-ação, a teoria emerge da reflexão sistemática e intencional sobre a prática (como citado em Manfra, 2019, p. 166). De acordo com alguns investigadores, os estudos de investigação-ação centram-se, frequentemente, nas necessidades de diversos alunos e visam criar experiências educacionais socialmente justas e culturalmente relevantes (Price, 2001, Price & Valli, 2005, Storms, 2013, como citado em Manfra, 2019, p. 166). Segundo Pereira (2019, p. 43), a investigação-ação é adequada à intervenção pedagógica no âmbito do estágio profissional, privilegiando, desta forma, a investigação.

O foco da ação foi conhecer cada aluno no âmbito do seu estudo individual do instrumento, mais concretamente quanto à sua organização do estudo e autonomia.

Este estudo foi dividido em três fases, a contextualização do meio envolvente do aluno, a intervenção e a avaliação.

Numa primeira fase, foram observadas as aulas do professor cooperante e, simultaneamente, construída uma caracterização de cada aluno consoante o meio envolvente (nomeadamente, traços da personalidade, hábitos de estudo, nível performativo, entre outros). Esta fase serviu, também, para que os alunos se sentissem mais confortáveis na presença da professora estagiária, contribuindo, assim, para a criação de laços afetivos na relação entre o investigador e os participantes, de forma a gerar um ambiente de confiança, essencial numa investigação-ação.

Na segunda fase, deu-se início à intervenção, atribuindo um diário de estudo a cada aluno com o objetivo de organizarem melhor o estudo individual do instrumento e, assim, contribuir para o desenvolvimento de autonomia no aluno. A fase de ação que se seguiu englobou a prática de ensino supervisionada, com base na promoção de autonomia e capacidade de organização do estudo individual do instrumento dos alunos.

A fase de avaliação consistiu na realização de uma entrevista estruturada a cada um dos participantes, de forma a perceber se a implementação dos diários e a nova organização do estudo individual do instrumento provocou alterações no estudo individual dos alunos. Posteriormente, foi feita a análise dos dados recolhidos onde se cruzaram variáveis e, conseqüentemente, se obtiveram conclusões.

3.5. Estratégias e instrumentos de recolha de dados

Na investigação-ação deste projeto de intervenção pedagógica foram utilizados vários tipos de instrumentos de recolha de dados, nomeadamente: observação de aulas; diários de estudo; e entrevistas estruturadas. Neste capítulo serão aprofundados os vários métodos de recolha de dados.

3.5.1. Observação de aulas

O método de recolha de dados implementado em primeiro lugar foi a observação de aulas dos alunos intervenientes no projeto. De acordo com Pardal e Lopes, existem dois tipos de observação: a observação participante; e a observação não participante (Pinheiro, 2017, p. 37). O tipo de observação escolhida para esta investigação foi a observação participante, a qual é realizada em contacto direto, frequente e prolongado entre o investigador e os atores sociais, nos seus contextos culturais (Batista, 2009, p. 31). Segundo Bogdan e Taylor, a observação participante é caracterizada por interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos, sendo um procedimento durante o qual os dados são recolhidos de forma sistematizada (Batista, 2009, p. 31). Desta forma, foram recolhidas notas de campo relativamente aos conteúdos lecionados, à prestação do aluno em sala de aula e ao comportamento do mesmo.

3.5.2. Diários de estudo

Na intervenção, foi atribuído um diário de estudo a todos os alunos intervenientes no projeto, ou seja, alunos desde o 1º grau até ao 8º grau.

O diário de estudo tinha como objetivo orientar os alunos na organização do seu estudo individual de instrumento, sendo constituído por: um horário a completar pelos mesmos (onde incluíssem o horário escolar, as atividades não letivas e as horas de estudo das várias disciplinas); e um plano de estudo (a preencher semanalmente), no qual a primeira parte do plano deveria ser preenchido no final de cada aula de fagote e a segunda parte do plano deveria ser preenchido no final da semana de estudo. A primeira parte do plano de estudo englobava os conteúdos a estudar para a aula seguinte, assim como, os objetivos do estudo e o tipo de trabalho a realizar, tendo de ser preenchida uma tabela onde iriam fazer uma distribuição do que estudariam em cada um dos dias. A segunda parte do plano

de estudo, preenchida depois da semana de estudo, contemplava a autoavaliação do cumprimento do plano de estudo. Os alunos deveriam, ainda, registar as facilidades e dificuldades que sentiram ao longo do estudo semanal. O diário de estudo pode ser encontrado no *Anexo I* deste relatório.

3.5.3. Entrevistas

A entrevista estruturada utiliza um conjunto pré-definido de perguntas e um formato pré-determinado (Punch e Oancea, 2014). Na entrevista estruturada é colocada ao entrevistado uma série de perguntas pré-estabelecidas, com categorias de resposta pré-definidas, havendo pouco espaço para variações nas respostas, embora por vezes possam ser utilizadas perguntas abertas (Punch e Oancea, 2014). Todos os entrevistados recebem as mesmas perguntas na mesma ordem, sendo minimizadas a flexibilidade e a variação (Punch e Oancea, 2014). Desta forma, foi aplicada uma entrevista estruturada a todos os alunos intervenientes, sendo o tema das mesmas sobre a organização do estudo individual do instrumento dos alunos e a sua autonomia no mesmo, antes e depois do uso dos diários de estudo. As entrevistas foram destinadas aos alunos de fagote desde o 1º grau até ao 8º grau e foi utilizada a aplicação *Zoom* para a realização das mesmas em formato de reunião online. O guião das entrevistas pode ser encontrado no *Anexo II* deste relatório.

3.6. Análise de dados

3.6.1. Observação de aulas

Pelo período de seis meses, de janeiro a julho de 2021, foi realizado o Estágio Profissional, no qual foi crucial a observação de aulas. A observação de aulas teve como objetivo conhecer e aprender metodologias e estratégias de lecionação relativas à disciplina de Fagote.

Ao longo de todo o período de observação, verificou-se o padrão de estruturação da aula praticada pela professora cooperante nos vários níveis etários dos alunos. O início das aulas dos alunos do 2º ciclo era dedicado ao aquecimento através de uma ou mais escalas, sendo prosseguido com estudos dos métodos adequados e, posteriormente, a peça. A aula da aluna de secundário era gerida de forma diferente, tendo em conta que era uma aluna de um nível mais avançado. Desta forma, a professora não trabalhava escalas com a aluna, passando as aulas com estudos de métodos selecionados, com especial atenção às peças do repertório, uma vez que a aluna concorreu ao ensino superior no ano

letivo correspondente à realização deste relatório de estágio. Em suma, todo o repertório utilizado era adequado às faixas etárias dos vários alunos.

Relativamente à professora cooperante, foi, ainda, observado que a professora também privilegiava os comportamentos autónomos dos alunos, no que diz respeito ao seu estudo individual do instrumento. Desta forma, quando os alunos tinham muitas dificuldades em algum exercício, a professora tinha o cuidado de os ensinar a estudar para que soubessem resolver os problemas sozinhos em casa. A professora privilegiava, também, uma boa relação professor-aluno, preocupando-se com os alunos e falando com eles sobre assuntos extra-aula.

Quanto aos alunos intervenientes no projeto, foi possível verificar que os dois alunos de 1º grau (Aluna A e Aluno B) tinham muito pouca autonomia, tanto no seu estudo individual do instrumento como na sala de aula, ao contrário de outras duas alunas de 2º grau (Aluna D e Aluna E) que já apresentavam um nível considerável de autonomia e apresentavam, ainda, muitas facilidades de aprendizagem. No entanto, havia outra aluna de 2º grau (Aluna C), que, apesar de não apresentar um nível de autonomia idêntico aos alunos do 1º grau, era uma aluna que não tinha a capacidade de estudar individualmente da forma mais correta e ultrapassar as dificuldades que tinha, pois todas as aulas apresentava as mesmas dúvidas, problemas de leitura, problemas rítmicos e esquecimento das posições das notas. Todavia, a professora cooperante já tinha ajudado e ensinado a aluna como deveria estudar e tudo indicava que as dificuldades apresentadas provinham da falta de hábitos de estudo. Relativamente à aluna de ensino secundário (Aluna F), esta apresentava um elevado nível de autonomia no seu trabalho, assim como, hábitos de estudo regulares. Algumas das características aqui relatadas foram confirmadas pela professora cooperante em conversas informais, que nos explicou que os dois alunos mais novos (Aluna A e Aluno B) eram, em comparação com as Alunas D e E do 2º grau, muito pouco autónomos. Confirmou também que a Aluna C, apesar de gostar muito das aulas de fagote e se mostrar sempre muito interessada, apresentava muitas dificuldades que provinham da falta de estudo.

3.6.2. Diários de Estudo

Os diários de estudo, tal como foi referido anteriormente, foram distribuídos por todos os alunos de fagote intervenientes no projeto. O uso dos diários de estudo por parte dos alunos tinha como objetivo ajudá-los a organizar o estudo individual do instrumento e, conseqüentemente, aumentar a autonomia dos mesmos.

O preenchimento dos diários de estudo foi realizado ao longo de dez semanas. Nas primeiras semanas, os alunos tinham o auxílio da Professora Estagiária ou da Professora Cooperante. Mas, à medida que as semanas foram passando, as professoras iam ajudando cada vez menos, até que os alunos começaram a preencher os diários de estudo sem o auxílio das mesmas.

Desta forma, foram analisados todos os diários de estudo dos seis alunos que integraram o projeto de intervenção, com o objetivo de perceber se os alunos aumentaram a sua capacidade de saber organizar o estudo, assim como, se sabiam que estratégias usar quando se deparavam com dificuldades no estudo. Um outro aspeto fundamental analisado foi a autoavaliação que os alunos faziam do seu próprio estudo, com vista a perceber se tinham noção do trabalho que era realizado e das facilidades e dificuldades sentidas.

Na sequência da implementação, desenvolvimento e conclusão do Projeto de Intervenção importa perceber o impacto do diário de estudo nos hábitos dos alunos, apresentado na tabela 1.

Tabela 1 – Preenchimento do Diário de Estudo

Semanas	Preencheu Totalmente		Preencheu Parcialmente		Não Preencheu	
	Nº de Alunos	%	Nº de Alunos	%	Nº de Alunos	%
1ª	1	16,6%	4	66,6%	1	16,6%
2ª	1	16,6%	2	33,3%	3	49,9%
3ª	2	33,3%	2	33,3%	2	33,3%
4ª	2	33,3%	1	16,6%	3	49,9%
5ª	2	33,3%	2	33,3%	2	33,3%
6ª	0	0%	5	83,3%	1	16,6%
7ª	1	16,6%	3	49,9%	2	33,3%
8ª	2	33,3%	4	66,6%	0	0%
9ª	1	20%	3	60%	1	20%
10ª	1	20%	1	20%	3	60%

De uma forma geral, a maioria dos alunos não preencheu totalmente o diário de estudo. Tal facto pode dever-se a vários motivos, desde o esquecimento, à preguiça ou até por dificuldades em saber o que escrever em todos os parâmetros. Na 1ª semana pode verificar-se que a maioria dos alunos preencheu o diário, ainda que apenas parcialmente, porque foi a semana em que a professora estagiária entregou os diários de estudo e explicou como os deveriam preencher. No entanto, nas semanas seguintes, o número de alunos que preencheu o diário diminuiu. Na 6ª semana pode verificar-se um aumento do número de alunos a preencher o diário de estudo, apesar de não totalmente, assim como na 8ª semana, na qual todos os alunos preencheram, parcial ou totalmente.

Isto aconteceu devido a um maior reforço por parte das professoras na aula de instrumento para que os alunos preenchessem o diário de estudo. É importante referir que na 9^a e na 10^a semana, a aluna F não preencheu o diário de estudo porque já tinha terminado as aulas, não entrando, portanto, para a estatística. Ou seja, nestas últimas duas semanas, a amostra baixou de seis para cinco alunos. Na 10^a semana a maioria dos alunos não preencheu o diário de estudo porque já tinham realizado as provas e audições.

3.6.3. Entrevistas

O último instrumento de recolha de dados utilizado foi a entrevista estruturada. Desta forma, foi aplicada uma entrevista estruturada a todos os alunos intervenientes. Esta entrevista focou, entre vários assuntos, o tema da organização do estudo individual do instrumento dos alunos e a sua autonomia no mesmo, antes e depois do uso dos diários de estudo. As entrevistas foram destinadas aos alunos de fagote desde o 1^o grau até ao 8^o grau e foi utilizada a plataforma *Zoom* para a realização das mesmas, em formato de reunião *online*.

A primeira secção da entrevista procurou recolher informações relativas à caracterização qualitativa do grupo. Nesta primeira parte, os participantes foram inquiridos acerca da sua data de nascimento (com o intuito de ter a idade concreta dos alunos à data da intervenção) e da idade com que iniciaram os seus estudos musicais. A segunda parte é constituída por perguntas sobre o estudo individual do instrumento, antes e após o uso do diário de estudo. Foram abordados temas como o tempo de estudo do instrumento, como é que o aluno organizava esse estudo e em que medida é que o professor de instrumento o ajudava nessa organização. Na terceira parte é pedida a opinião do aluno sobre o que é a autonomia e o grau de autonomia que considerava ter antes do uso do diário de estudo. A quarta e última parte, é constituída por questões relacionadas com o impacto que o diário de estudo teve no aluno.

Desta forma, será apresentado, primeiramente, um dos gráficos relativos à caracterização demográfica dos participantes. Será apresentada apenas uma das questões da primeira secção, uma vez que se verificou ser a questão mais pertinente a ter em conta na investigação.

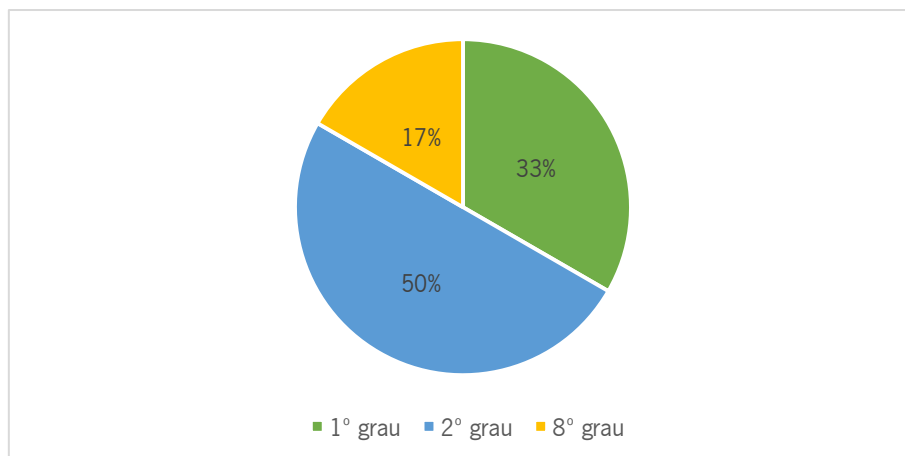


Gráfico 1 - "Grau de Ensino dos Participantes"

Para o projeto de intervenção aqui descrito, foram selecionados 6 alunos da disciplina de fagote que frequentavam o 1º, 2º e 8º graus (gráfico 1).

Seguidamente, serão apresentados os gráficos relativamente aos dados sobre a organização do estudo individual do aluno.

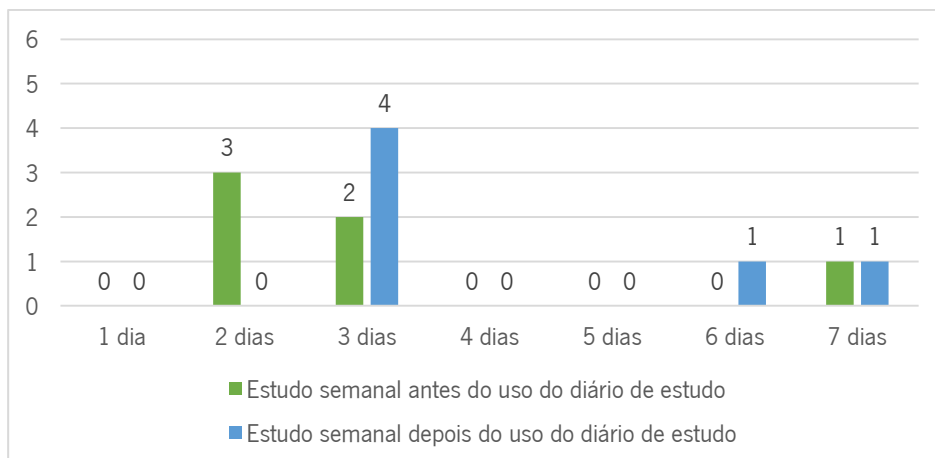


Gráfico 2 - "Estudo semanal dos participantes antes e depois do uso do diário de estudo"

Relativamente à pergunta "Quantos dias por semana, em média, costumavas estudar instrumento antes de usares o diário de estudo?", 3 dos alunos responderam que estudavam 2 dias por semana, 2 dos alunos disseram que estudavam 3 dias e a aluna restante disse que estudava 7 dias por semana. Na segunda questão, idêntica mas relativamente ao período depois de começarem a usar o diário de estudo, 4 dos alunos responderam que estudavam 3 dias por semana, 1 dos alunos

respondeu que estudava 6 dias e a restante aluna respondeu que estudava 7 dias por semana. Comparativamente, podemos concluir que 4 dos alunos aumentaram o seu estudo semanal com o uso do diário de estudo (gráfico 2).

No gráfico 3 podemos observar o tempo de estudo diário em cada um dos dias que os alunos estudam. Antes do uso do diário de estudo, 4 dos alunos responderam que estudavam entre 15 e 30 minutos por dia, 1 dos alunos respondeu que estudava entre 30 minutos e 1 hora e a restante aluna respondeu que estudava mais de 2 horas por dia. Depois do uso do diário de estudo, apenas 2 dos alunos referiram que estudavam entre 15 e 30 minutos por dia, 3 dos alunos responderam que estudavam entre 30 minutos e 1 hora e a restante aluna respondeu que estudava mais de 2 horas por dia. Desta forma, podemos concluir que 2 dos alunos aumentaram o tempo de estudo diário com o uso do diário de estudo.

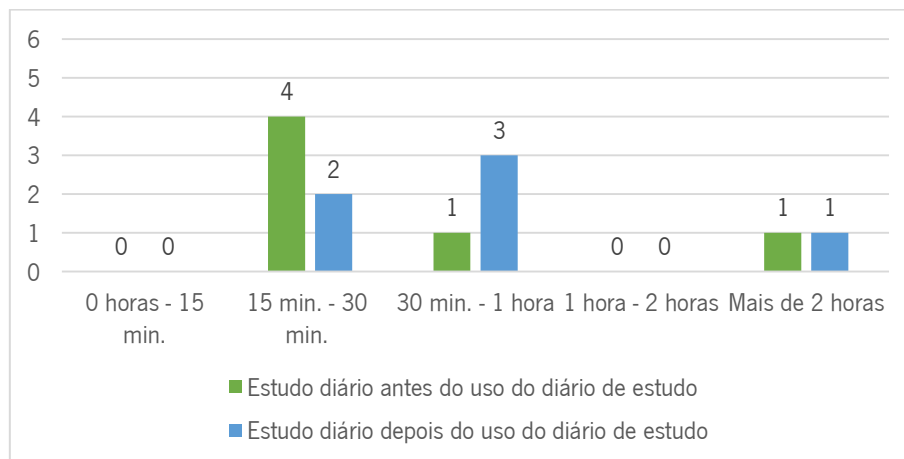


Gráfico 3 - “Estudo diário dos participantes antes e depois do uso do diário de estudo”

De seguida, serão apresentados os gráficos relativamente à distribuição dos conteúdos realizada pelos alunos no seu estudo individual do instrumento.

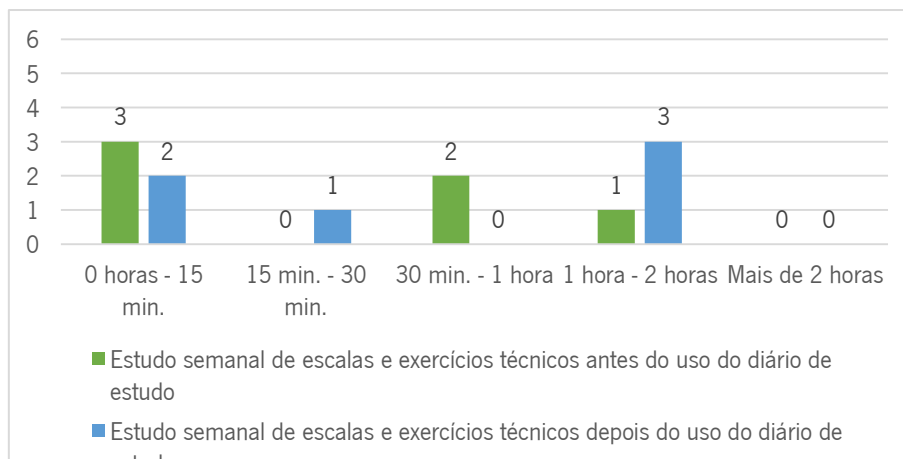


Gráfico 4 - “Estudo semanal de escalas e exercícios técnicos antes e depois do uso do diário de estudo”

Relativamente à distribuição do tempo de estudo semanal de escalas e exercícios técnicos antes do uso do diário de estudo, 3 dos alunos responderam que estudavam até 15 minutos semanais, 2 dos alunos responderam que estudavam entre 30 minutos e 1 hora e 1 dos alunos respondeu que estudava entre 1 e 2 horas por semana. Depois do uso do diário de estudo, 2 dos alunos referiram que estudavam até 15 minutos semanais, 1 dos alunos respondeu que estudava entre 15 e 30 minutos e 3 dos alunos responderam que estudavam entre 1 e 2 horas por semana. Assim sendo, podemos concluir que 3 dos alunos aumentaram o seu tempo de estudo semanal relativo às escalas e exercício técnicos com o uso do diário de estudo (gráfico 4).

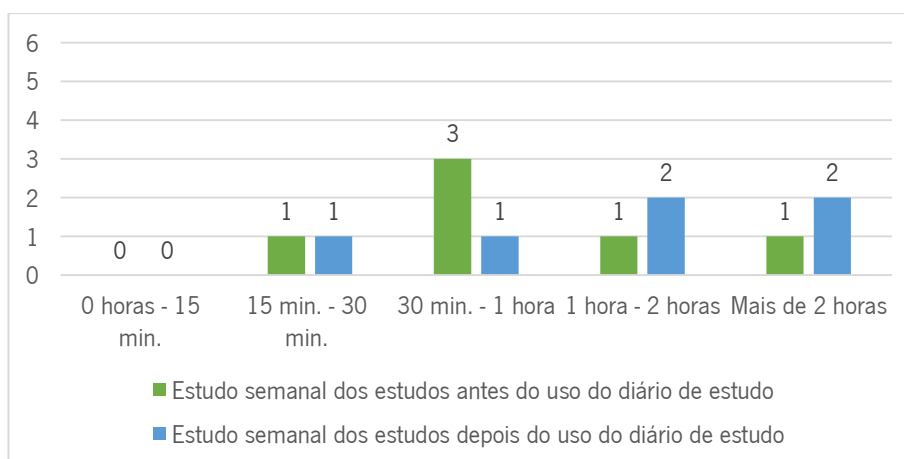


Gráfico 5 - “Estudo semanal dos estudos antes e depois do uso do diário de estudo”

Relativamente à distribuição do tempo de estudo semanal dos estudos antes do uso do diário de estudo, 1 dos alunos respondeu que estudava entre 15 e 30 minutos por semana, 3 dos alunos

responderam que estudavam entre 30 minutos e 1 hora, outro dos alunos respondeu que estudava entre 1 e 2 horas e a restante aluna respondeu que estudava mais de 2 horas semanais. Depois do uso do diário de estudo, 1 dos alunos referiu que estudava entre 15 e 30 minutos, outro dos alunos respondeu que estudava entre 30 minutos e 1 hora, 2 dos alunos responderam que estudavam entre 1 e 2 horas e 2 outros alunos responderam que estudavam mais de 2 horas semanais. Assim sendo, podemos concluir que 3 dos alunos aumentaram o seu tempo de estudo semanal relativo aos estudos com o uso do diário de estudo (gráfico 5).

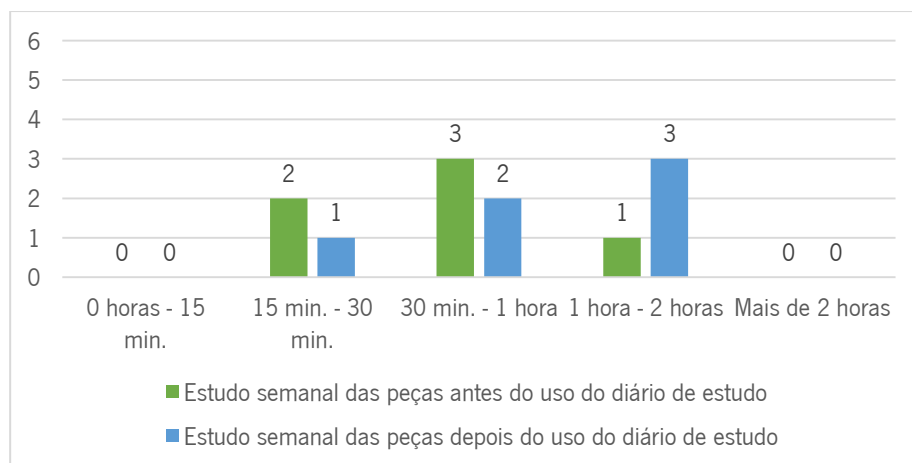


Gráfico 6 - “Estudo semanal das peças antes e depois do uso do diário de estudo”

Relativamente à distribuição do tempo de estudo semanal das peças antes do uso do diário de estudo, 2 dos alunos responderam que estudavam entre 15 e 30 minutos semanais, 3 dos alunos responderam que estudavam entre 30 minutos e 1 hora e a restante aluna respondeu que estudava entre 1 e 2 horas por semana. Depois do uso do diário de estudo, 1 dos alunos referiu que estudava entre 15 e 30 minutos, 2 dos alunos responderam que estudavam entre 30 minutos e 1 hora e 3 dos alunos responderam que estudavam entre 1 e 2 horas semanais. Assim sendo, podemos concluir que 3 dos alunos aumentaram o seu tempo de estudo semanal relativo às peças com o uso do diário de estudo (gráfico 6).

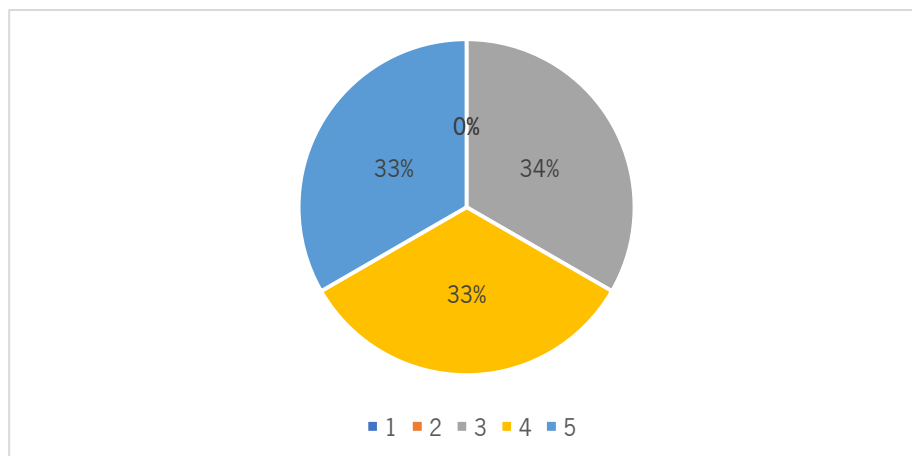


Gráfico 7 - Em que medida o teu professor de instrumento te ajudava na organização do teu estudo individual do instrumento?"

Na questão “Em que medida o teu professor de instrumento te ajudava na organização do teu estudo individual do instrumento durante o ano letivo passado?”, os alunos tinham à sua disposição uma escala de 1 a 5 (em que 1 é nada e 5 é muito) para responderem tendo em conta o seu ponto de vista. Desta forma, as respostas foram todas neutras ou positivas, sendo que 2 dos alunos responderam o nível 3, outros 2 alunos responderam o nível 4 e os 2 alunos restantes responderam o nível 5 (gráfico 7).

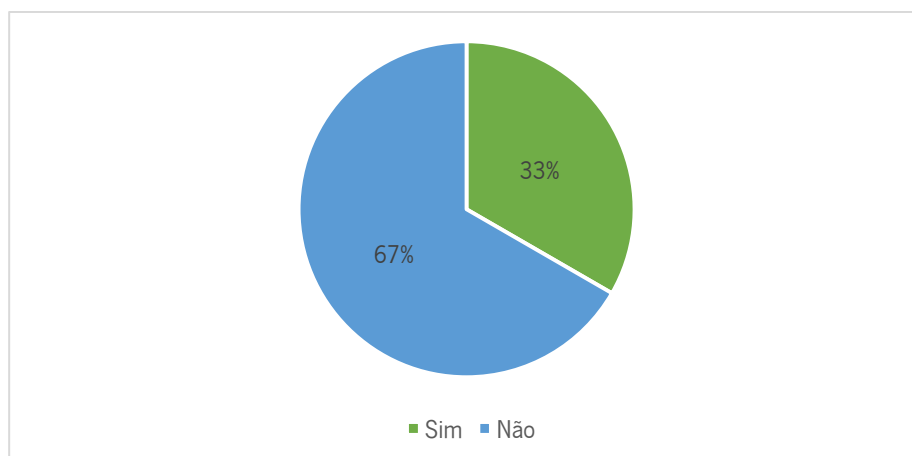


Gráfico 8 - “Tinhas alguma ferramenta que te ajudasse a organizar o estudo individual do instrumento antes de usares o diário de estudo?"

Quanto à questão “Antes de usares o diário de estudo, tinhas alguma ferramenta que te ajudasse a organizar o estudo individual do instrumento?”, 2 dos alunos responderam afirmativamente enquanto os restantes 4 alunos responderam que não. Desta forma, os 2 alunos que responderam

“Sim” foram questionados sobre qual era essa ferramenta, ao qual eles responderam: “Agenda onde escrevo o que tenho de estudar.”; e “Caderno onde escrevo os trabalhos de casa.” (gráfico 8).

Seguidamente, serão apresentadas as respostas relativas à terceira secção. A primeira questão foi “O que entendes por autonomia?” para perceber se os alunos sabiam responder à questão seguinte, tendo sido explicado aos alunos que não sabiam ao certo a resposta, a definição de autonomia depois da resposta dada. Desta forma, recolhemos as seguintes respostas:

1. “Trabalhar sozinho... Ser independente.”
2. “Autonomia para mim é quando uma pessoa faz coisas sem ajuda.”
3. “É uma pessoa ter capacidade suficiente para ter a responsabilidade de estudar às horas devidas ou ter sempre o mesmo tempo para estudar.”
4. “Se eu sozinha consigo fazer o trabalho.”
5. “Tentar fazer as coisas sozinho.”
6. “Autonomia é ser capaz de lidar com situações... Situações sozinho e conseguir ultrapassar ou aprender algumas formas de estar e de ver.”

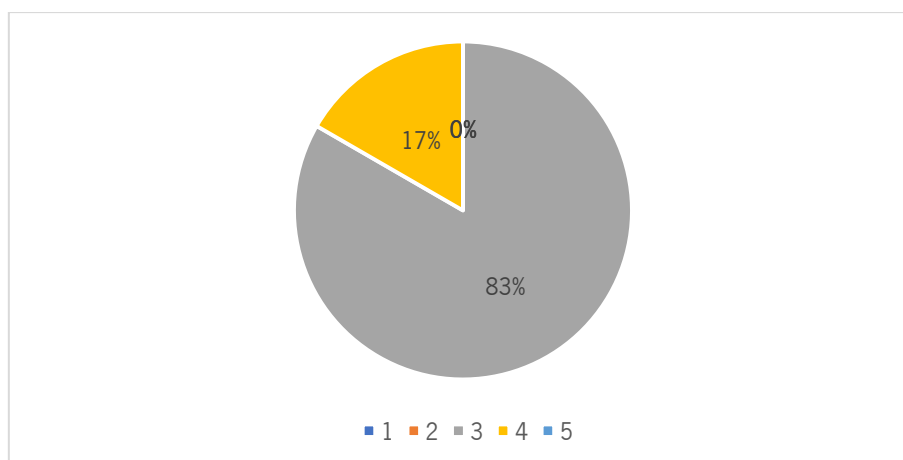


Gráfico 9 - “Qual o nível de autonomia que consideravas ter no teu estudo individual do instrumento antes de usares o diário de estudo?”

Na questão “Qual o nível de autonomia que consideravas ter no teu estudo individual do instrumento antes de usares o diário de estudo?”, os alunos tinham à sua disposição uma escala de 1 a 5 (em que 1 é nenhuma e 5 é total autonomia) para responderem tendo em conta o que sentiam. Desta forma, as respostas foram todas neutras ou positivas, sendo que 5 dos alunos responderam o nível 3 e o restante aluno respondeu o nível 4 de autonomia (gráfico 9).

Na secção seguinte serão apresentados dados relativos ao impacto que o diário de estudo teve nos alunos.

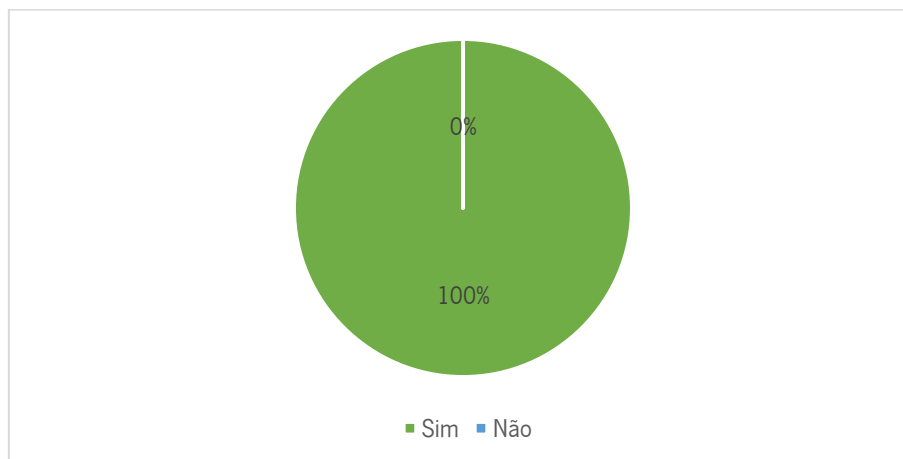


Gráfico 10 - “Sentiste que o diário de estudo influenciou o teu estudo individual do instrumento?”

Na questão “Sentiste que o diário de estudo influenciou o teu estudo individual do instrumento?”, todos os alunos responderam afirmativamente à questão (gráfico 10).

Por conseguinte, fez-se uma outra questão aberta, “E em que medida?”, com o objetivo de recolher as opiniões dos alunos acerca da influência do diário de estudo. Foram recolhidas as seguintes respostas:

1. “Fiquei mais organizada e não me esquecia de estudar.”
2. “Ajudou-me a organizar o tempo de estudar fagote.”
3. “Lembrava-me mais de estudar e lembrava-me de solfejar as notas que eu muitas vezes me esquecia e ler o estudo antes de tocar.”
4. “Para eu me organizar mais.”
5. “Ele ajudou-me a controlar melhor as horas para controlar os TPC’s da escola, mais o fagote e mais as atividades extra. Consegui controlar mais facilmente.”
6. “No sentido em que conseguia organizar melhor a semana e não perdia tempo a pensar no que tinha de estudar no exato momento porque já tinha idealizado o que fazer durante a semana então para mim era mais fácil. E depois cumprir os objetivos acabou por ser mais fácil.”

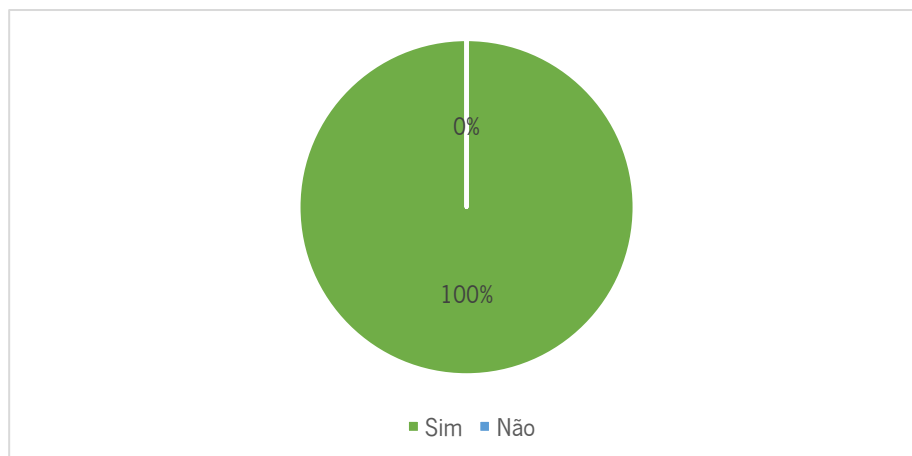


Gráfico 11 - "Sentes que ganhaste mais autonomia no teu estudo individual do instrumento desde que começaste a usar o diário de estudo?"

Na questão "Sentes que ganhaste mais autonomia no teu estudo individual do instrumento desde que começaste a usar o diário de estudo?", todos os alunos responderam afirmativamente à questão (gráfico 11).

Por conseguinte, fez-se uma outra questão aberta, "E porquê?", onde foram recolhidas as seguintes respostas:

1. "Eu acho que fiquei com mais autonomia porque agora organizo mais as coisas. E foi uma forma de me ajudar a não esquecer de estudar."
2. "Já sei melhor como estudar."
3. "Porque acho que foi mais fácil de eu perceber quanto tempo é que eu tinha de estudar e fiz mais coisas no meu estudo que antes não fazia."
4. "Porque dava para eu me organizar mais."
5. "Ao organizar melhor o estudo, eu conseguia fazer as coisas sozinha e não precisava sempre de alguém a ajudar-me e a dizer o que tinha de fazer e a controlar as horas."
6. Pois... Porque com o diário, como era feito por mim, deu para perceber que nas primeiras semanas se calhar não correu tão bem mas depois comecei a perceber o método e lá está, ganhei mais autonomia porque consegui tirar algumas conclusões."

4. Discussão

4.1.1. Observação de aulas

Perante os resultados obtidos, pode-se observar que a maioria dos alunos de segundo ciclo são muito pouco autónomos no seu estudo individual do instrumento, ou até mesmo em sala de aula, como por exemplo, a segurar o instrumento e a ter uma postura correta enquanto tocam. No entanto, duas das alunas mostraram um bom nível de autonomia tendo em conta a idade, à semelhança da aluna mais velha, de oitavo grau.

Relativamente ao tempo de estudo individual do instrumento, todos os alunos apresentavam, regularmente, algum estudo semanal realizado. De uma forma mais específica, cerca de metade dos alunos estudava o tempo necessário para apresentar de uma forma boa ou muito boa, os conteúdos que tinha de apresentar, enquanto a outra metade dos alunos não apresentava, por vezes, os conteúdos bem. Tal facto, pode dever-se à falta de tempo de estudo, ou à falta de organização do tempo de estudo e incapacidade de resolução de problemas.

Quanto ao apoio por parte da professora para ajudar a organizar o tempo de estudo e a resolver problemas, pude observar que esse apoio existe. No entanto, devido aos vários conteúdos a abordar em sala de aula, a professora não explica aos alunos, de forma regular, como devem organizar o seu estudo individual ou como podem resolver cada um dos problemas com que se deparam, mas explica quando, em sala de aula, percebe que os alunos estão com problemas a esse nível.

4.1.2. Diários de Estudo

Relativamente aos diários de estudo, muitos dos alunos não deram a devida importância, não tendo preenchido muitas das vezes. No entanto, quando preenchem o diário de estudo, percebeu-se que apresentavam alguns problemas, como por exemplo, em compreender quais eram os objetivos do estudo e a distribuir os diversos conteúdos pelos vários dias de estudo e na parte de autoavaliação, em perceber que facilidades e dificuldades sentiram durante a semana de estudo.

Pude também notar que os alunos, mesmo que preenchessem o diário de forma correta, tinham dificuldades em cumprir totalmente aquilo a que se tinham proposto.

4.1.3. Entrevista

A partir dos gráficos apresentados relativos às respostas das entrevistas, podemos observar que mais de metade dos alunos aumentou o número de dias de estudo semanal desde que começou a usar o diário de estudo, enquanto apenas dois dos alunos aumentaram o tempo de estudo em cada um dos dias que estudavam. Quanto ao tempo de estudo semanal de escalas e exercícios técnicos, de estudos e de peças, em todas estas três questões, três dos alunos afirmaram terem começado a estudar todos estes conteúdos mais tempo em cada semana.

Quando questionei os alunos acerca do nível de ajuda que a professora dava na organização do seu estudo individual do instrumento, um terço dos alunos respondeu de forma neutra, ou seja, o nível 3, enquanto os outros dois terços dos alunos, responderam os níveis 4 ou 5.

Para a questão sobre se tinham alguma ferramenta que os ajudasse a organizar o estudo individual do instrumento antes de usarem o diário de estudo, apenas dois alunos responderam afirmativamente. No entanto, quando questionados sobre qual era essa ferramenta, responderam o caderno e a agenda onde apenas escrevem o que são os trabalhos de casa semanais ou os dias de provas e audições, não tendo, portanto, o hábito de organizar o seu estudo individual do instrumento.

Na pergunta sobre qual o nível de autonomia que cada aluno considerava ter antes do uso do diário de estudo, a maioria dos alunos respondeu o nível 3, tendo apenas um aluno respondido o nível 4.

Quando foram questionados sobre se sentiam que o uso do diário de estudo tinha influenciado o estudo individual do instrumento, todos os alunos responderam afirmativamente, tendo sido feita uma segunda questão “Em que medida?”. Para esta questão, quase todos os alunos responderam que o diário os tinha realmente ajudado a organizarem-se melhor, mesmo com as outras atividades não letivas, havendo também uma aluna que respondeu que, com o diário, já não se esquecia tanto de estudar e de como estudar.

Na última questão, sobre se os alunos sentiam que tinham ganho mais autonomia no seu estudo individual do instrumento com o uso do diário de estudo, todos responderam, uma vez mais, afirmativamente, tendo sido questionado também o porquê. De uma forma geral, os alunos responderam que o diário os tinha ajudado a perceber melhor o que tinham de estudar especificamente e como o tinham de estudar, tendo também sido respondido que com o diário, não precisavam constantemente de ajuda para estudar e que conseguiam refletir sobre o seu estudo.

4.1.4. Resultados gerais

De uma forma geral, podemos observar que os alunos necessitam de ajuda por parte do professor de instrumento para organizarem o seu estudo individual.

A partir dos instrumentos de recolha de dados utilizados, pude observar que os alunos estudam sem objetivos. Ao longo do tempo, um estudo sem objetivos e, conseqüentemente, sem resultados, pode gerar desmotivação e torna-se muito difícil para o professor voltar a cativar o aluno.

Desta forma, é fundamental inculcar nos alunos hábitos de estudo desde cedo, ensinando-os, nos primeiros tempos, a organizar o seu estudo individual do instrumento e a usar estratégias de resolução de problemas, assim como, desenvolver nos alunos competências metacognitivas e autorreguladoras. Ao longo do tempo, o aluno irá desenvolver as várias competências e irá saber organizar o seu estudo individual sozinho, tornando-se cada vez mais autónomo.

4.2. Fiabilidade, Validade e Limitações

Durante a investigação, foram realizados dois questionários, um antes de entregar o diário de estudo e outro no final da investigação, para que os alunos pudessem responder às perguntas necessárias de uma forma mais fiável, uma vez que estariam a responder às questões acerca do momento atual. No entanto, no final da investigação, devido a um problema informático com os questionários, os dados foram perdidos e, mesmo depois de comunicar o problema à Google, recebeu-se a informação de que não era possível recuperar esses dados. Conseqüentemente, teve de se proceder a outra estratégia para recuperar dados tão importantes da investigação. Desta forma, recorreu-se a um outro instrumento de recolha de dados, a entrevista, que neste caso foi uma entrevista estruturada. A entrevista foi constituída pelas questões dos questionários, que eram idênticos, no entanto, um era para ser respondido antes da intervenção e o outro depois da intervenção. Assim sendo, a entrevista foi realizada através da plataforma *Zoom*, em formato de reunião online, e foi pedido aos alunos que respondessem às questões para o antes e depois do uso do diário de estudo. Desta forma, tendo em conta o tempo que passou, desde o início da intervenção até à realização das entrevistas (cerca de sete meses), os dados recebidos pelos alunos poderão não ser totalmente reais ou precisos.

Relativamente à intervenção, podemos acrescentar que, para retirar conclusões mais fidedignas desta investigação, seria necessário um maior período de intervenção para que os alunos pudessem ter

mais tempo para compreender o diário de estudo e, conseqüentemente, assimilar a melhor forma de organizar o seu estudo individual do instrumento e ganhar mais autonomia. Os resultados seriam, ainda, mais fidedignos com um maior número de alunos inseridos no projeto, visto que a amostra é baixa.

Devemos, também, lembrar que, sendo uma investigação realizada com crianças, as mesmas poderão não ter sido suficientemente rigorosas nas respostas dadas nas entrevistas, assim como a sua prestação relativamente à autonomia poderá ter sido prejudicada devido ao período de aulas online.

5. Conclusão

Desta forma, podemos concluir, através da investigação realizada, que os alunos necessitam de ajuda para saberem como devem organizar o seu estudo individual do instrumento.

Em contexto de sala de aula, apesar do tempo ser pouco para abordar tudo o que é necessário, podemos considerar o benefício que resulta dos professores incluírem na planificação da aula algum tempo a ajudar os alunos a organizarem o seu estudo individual. Este momento da aula, poderá incidir em aspetos como a gestão do tempo de estudo, a reflexão do estudo realizado, podendo passar também pelas estratégias de resolução de problemas. Ao longo do tempo e com o decorrer do trabalho, os resultados deste tempo despendido pelo professor, trará os frutos desejados.

Podemos considerar também a importância do professor procurar desenvolver uma boa relação com o aluno, no sentido do aluno poder sentir-se mais confortável em contexto de sala de aula, mantendo o respeito pelo professor.

A partir dos resultados da entrevista, conclui-se que, quando os alunos têm o seu estudo organizado e conhecem os objetivos desse estudo, a sua motivação aumenta e conseguem aproveitar melhor o tempo.

Referências bibliográficas

- Aksenova, K. I. (2015). *Desenvolvimento da autonomia dos alunos na aprendizagem de piano*.
- Arnold, A. (1996). Fostering Autonomy through the Arts. *Art Education*, 49(4), 20-24+33-34.
- Austin, J. R., & Berg, M. H. (2006). Exploring music practice among the sixth-grade band and orchestra students. *Psychology of Music*, 34(4), 535-558.
- Azevedo, F. J. F. de. (2009). Organizar a aprendizagem, desenvolver competências e autonomizar o aluno. In *Modelos e práticas em literacia*.
- Barbosa, H. A. F. L. (2014). *Estratégias pedagógicas na aprendizagem da emissão de som no clarinete – respiração, material e metodologias de estudo*.
- Barry, N. H., & Hallam, S. (2002). Practice. Em R. Parncutt & G. McPherson (Eds.), *The Science & Psychology of Music Performance* (pp. 151-166). New York: Oxford University Press.
- Batista Correia, M. da C. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Scientific Journal Pensar Enfermagem*, 13(2), 30-36.
- Bozack, A., Vega, R., McCaslin, M., & Good, T. (2008). Teacher Support of Student Autonomy in Comprehensive School Reform Classrooms. *Teachers College Record*, 110(11), 2389-2407.
- Brito, S. A. M. M. (2014). *Otimização do estudo inicial do oboé: A procura da motivação*.
- Campos, N. J. P. G. R. (2015). *O Envolvimento Parental como Estratégia Pedagógica no Ensino Especializado de Música – um estudo com alunos de Contrabaixo*.
- Carneiro, F. B. (2020). *Praticar o papel de professor: desenvolvendo autonomia nos alunos de viola de arco*.

Castilho, L., & Ferreira, P. (2018). Metodologias de estudo para uma melhor prática instrumental da Flauta Transversal. *Convergências – Revista de Investigação e Ensino das Artes*. Vol XI (22).

Cavalcanti, C. (2009). *Auto-regulação e prática instrumental: um estudo sobre as crenças de auto-eficácia de músicos instrumentistas*.

Cheng, L., Wong, P. W. Y., & Lam, C. Y. (2020). Learner autonomy in music performance practices. *British Journal of Music Education*. 37, 234-246.

Costa, D. F. M. (2014). *As Estratégias de Estudo na Otimização da Aprendizagem de Clarinete no Ensino Vocacional de Música*.

Deci, E. L., Reeve, J. & Jang, H. (2010). Engaging Students in Learning Activities: It Is Not Autonomy Support or Structure but Autonomy Support and Structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.

Ferreira, M. D. R. (2018). *Música de Conjunto como fator de motivação para o estudo individual de violino*.

Follett, M. P. (1970). The Teacher-Student Relation. *Administrative Science Quarterly*. 15(2), 137-148.

Furtak, E. M., & Kunter, M. (2012). Effects of autonomy-supportive teaching on student learning and motivation. *Journal of Experimental Education*, 80(3), 284-316.

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

Gagné, M. (2003). The Role of Autonomy Support and Autonomy Orientation in Prosocial Behavior Engagement. *Motivation and Emotion*, 27(3).

Gloeden, E., & Santos, L. Q. dos. (2015). *Estratégias para organização da prática individual do violinista*.

Iznaola, R. (2000). *On Practicing: A manual for students of guitar performance*. Pacific, MO: Mel Bay Publications.

Krampe, R. T., & Ericsson, K. A. (1996). Maintaining Excellence: Deliberate Practice and Elite Performance in Young and Older Pianists. *Journal of Experimental Psychology*, 125(4), 331-359.

Magalhães, A. R. V. D. (2017). *A importância da relação professor/aluno no ensino do Instrumento*.

Magalhães, E. T. A. (2013). *O trabalho instrumental no estudo individual de violino do ensino básico: uma proposta de metodologia*.

Manfra, M. (2019). Action Research and Systematic, Intentional Change in Teaching Practice. *Review of Research in Education*, 43, pp. 163-196.

Martins, S. S. P. (2016). *A importância do desenvolvimento da autonomia e motivação no estudo individual no saxofone*.

McPhail, G. J. (2013). Developing student autonomy in the one-to-one music lesson. *International Journal of Music Education*. 31(2), 160-172.

McPherson, G. (2009). The role of parents in children's musical development. *Psychology of Music*, 37(1), 91-110.

Nielsen, S. (2001). Self-regulating Learning Strategies in Instrumental Music Practice. *Music Education Research*. 3(2), 155-167.

Niemiec, C., & Ryan, R. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Sage publications*, 7(2), 133-144.

Patrão, J. G. V. (2015). *Organização do tempo do estudo musical: Sugestões pedagógicas para a gestão do tempo do estudo individual do oboé.*

Pereira, J. A. R. C. P. (2019). *A importância da definição de objetivos na aprendizagem do violino.*

Pinheiro, C. S. M. (2017). *Gravação áudio no estudo individual do fagote.*

Pinho, L. M. de. (2017). *Novas Tecnologias: Autonomia no Estudo do Violoncelo.*

Pintrich, P. R. (2000). *The Role of Goal Orientation in Self-regulated Learning.* In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press.

Projeto Educativo (2019/2020). Guimarães. <https://smguimaraes.pt/wp-content/uploads/2018/08/Projeto-Educativo-revisto-ano-letivo-19-20.pdf>. Consultado a 15/06/2021.

Punch, K. & Oancea, A. (2014). *Introduction to Research Methods in Education.* (2^a Ed.). SAGE Publications.

Quested, E., & Duda, J. (2011). Perceived autonomy support, motivation regulations and the self-evaluative tendencies of student dancers. *Journal of Dance Medicine and Science*, 15(1), 3-14.

Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *Elementary School Journal*, 106(3), 225-236.

Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychological Association*, 55(1), 68-78.

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.

Skinner, E., & Belmont, M. (1993). Motivation in the Classroom: Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement Across the School Year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.

Sousa, N. F. S. (2017). *A importância da organização do estudo e os seus resultados no ensino do Clarinete*.

Stefanou, C., Perencevich, K., DiCintio, M., & Turner, J. (2004). Supporting Autonomy in the Classroom: Ways Teachers Encourage Student Decision Making and Ownership. *Educational Psychologist, 39*(2), 97-110.

Teles, A. R. M. (2014). *O papel do Encarregado de Educação na autorregulação do aluno no contexto do ensino da viola d'arco*.

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., Aelterman, N., Haerens, L., & Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction, 22*, 431-439.

Vasconcelos, M. O. A. S. (2017). *Estratégias promotoras de autonomia na aprendizagem da Técnica de Dança Clássica: estudo da sua aplicação em alunos do 3º ano do Ginásio Escola de Dança*.

Westermann, B. (2010). *Fatores que influenciam a autonomia do aluno de violão em um curso de licenciatura em música à distância*.

Wigfield, A., Klauda, S., & Cambria, J. (2011). Influences on the Development of Academic Self-Regulatory Processes. Em B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*, pp. 33-48.

Williamson, A. (2004). *Musical Excellence: Strategies to Enhance Performance*. Oxford: Oxford University Press.

Zimmerman, B. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist, 25*(1), 3-17.

Zimmerman, B. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.

Anexos

Anexo I – Diário de estudo

Diário de estudo

Ano Letivo 2020/2021



Nome:

Instrumento:

Horário de Estudo

Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	Domingo

Com uma cor preenche a tabela com o teu horário das aulas. De seguida, com outra cor, vais escrever o teu horário de estudo individual de instrumento.

(Se quiseres, podes escrever, ainda numa outra cor, as horas de refeições, hobbies ou horas de estudo das outras disciplinas.)

Data	
Conteúdos (O que tens de estudar para a próxima aula.)	
Objetivos do estudo (O que pretendes melhorar; que dificuldades precisas de ultrapassar, etc. com este estudo.)	
Tipo de trabalho a realizar (Solfejar; isolamento de problemas e conseqüente estudo; trabalho progressivo com metrónomo ou afinador; etc.)	

Distribuição diária do estudo:

(O que estudar em cada dia.)

Segunda	
Terça	
Quarta	
Quinta	
Sexta	
Sábado	
Domingo	

	Autoavaliação
Não cumpri	
Cumpri pouco	
Cumpri parcialmente	
Cumpri bastante	
Cumpri totalmente	

Facilidades que senti durante o estudo	Dificuldades que senti durante o estudo

Anexo II – Guião de Entrevista

Guião de Entrevista

1. Qual é a tua data de nascimento?
2. Com que idade é que começaste a aprender um instrumento musical?
3. Antes de usares o diário de estudo, quantos dias por semana costumavas estudar instrumento?
4. E depois de usares o diário de estudo, quantos dias por semana costumavas estudar instrumento?
5. Quanto tempo por dia, em média, dedicavas ao teu estudo individual do instrumento antes de usares o diário de estudo?
 - a) 0 horas – 15 minutos
 - b) 15 minutos – 30 minutos
 - c) 30 minutos – 1 hora
 - d) 1 hora – 2 horas
 - e) Mais de 2 horas
6. Quanto tempo por dia, em média, dedicavas ao teu estudo individual do instrumento antes de usares o diário de estudo?
 - a) 0 horas – 15 minutos
 - b) 15 minutos – 30 minutos
 - c) 30 minutos – 1 hora
 - d) 1 hora – 2 horas
 - e) Mais de 2 horas
7. Quanto tempo por semana, em média, dedicavas ao estudo de escalas e exercícios técnicos antes de usares o diário de estudo?
 - a) 0 horas – 15 minutos
 - b) 15 minutos – 30 minutos
 - c) 30 minutos – 1 hora
 - d) 1 hora – 2 horas
 - e) Mais de 2 horas
8. Quanto tempo por semana, em média, dedicavas ao estudo de escalas e exercícios técnicos depois de usares o diário de estudo?
 - a) 0 horas – 15 minutos
 - b) 15 minutos – 30 minutos
 - c) 30 minutos – 1 hora
 - d) 1 hora – 2 horas
 - e) Mais de 2 horas

9. Quanto tempo por semana, em média, dedicavas aos estudos antes de usares o diário de estudo?
- a) 0 horas – 15 minutos
 - b) 15 minutos – 30 minutos
 - c) 30 minutos – 1 hora
 - d) 1 hora – 2 horas
 - e) Mais de 2 horas
10. Quanto tempo por semana, em média, dedicavas aos estudos depois de usares o diário de estudo?
- a) 0 horas – 15 minutos
 - b) 15 minutos – 30 minutos
 - c) 30 minutos – 1 hora
 - d) 1 hora – 2 horas
 - e) Mais de 2 horas
11. Quanto tempo por semana, em média, dedicavas ao estudo de peças antes de usares o diário de estudo?
- a) 0 horas – 15 minutos
 - b) 15 minutos – 30 minutos
 - c) 30 minutos – 1 hora
 - d) 1 hora – 2 horas
 - e) Mais de 2 horas
12. Quanto tempo por semana, em média, dedicavas ao estudo de peças depois de usares o diário de estudo?
- a) 0 horas – 15 minutos
 - b) 15 minutos – 30 minutos
 - c) 30 minutos – 1 hora
 - d) 1 hora – 2 horas
 - e) Mais de 2 horas
13. Frequentavas alguma disciplina de classe conjunto instrumental ou orquestra no ano letivo passado?
- 13.1. (Se sim,) antes de usares o diário de estudo, incluías no teu estudo individual do instrumento o estudo das partituras de orquestra?
- 13.2. (Se sim,) depois de usares o diário de estudo, incluías no teu estudo individual do instrumento o estudo das partituras de orquestra?
14. De 1 a 5, em que medida o teu professor de instrumento te ajudava na organização do teu estudo individual do instrumento durante o ano letivo passado? Sendo que 1 é nada e 5 é muito.
15. Antes de usares o diário de estudo, tinhas alguma ferramenta que te ajudasse a organizar o estudo individual do instrumento?

15.1. (Se sim,) qual?

16. O que entendes por autonomia?

17. De 1 a 5, qual o nível de autonomia que consideravas ter no teu estudo individual do instrumento antes de usares o diário de estudo? Sendo que 1 é nenhuma e 5 é total autonomia.

18. Sentiste que o diário de estudo influenciou o teu estudo individual do instrumento?

18.1. (Se sim,) em que medida é que o diário de estudo te influenciou?

18.2. (Se não,) porque achas que o diário de estudo não teve qualquer impacto no teu estudo individual do instrumento?

19. Sentes que ganhaste mais autonomia no teu estudo individual do instrumento desde que começaste a usar o diário de estudo?

19.1. Porquê?

Anexo III – Consentimento Informado

Consentimento Informado

Ex.mo/Ex.ma Sr./Sra. Encarregado de Educação,

O meu nome é Rute Santos, frequento atualmente o 2º ano do Mestrado em Ensino de Música na Universidade do Minho e realizo o meu Estágio Profissional no Conservatório de Guimarães, onde assisto às aulas de fagote e uma das turmas de orquestra.

Tendo em vista a obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Música, estou a realizar um projeto de intervenção pedagógica intitulado “Organização do estudo individual do instrumento: contributo para o desenvolvimento da autonomia de aprendizagem nos alunos de fagote”. Desta forma, pretendo investigar de que forma se pode ajudar o aluno a ganhar autonomia no seu estudo individual de instrumento a partir da organização do mesmo.

Como tal, venho por este meio solicitar a sua autorização para ajudar o seu educando a organizar o seu estudo individual, assim como, a responder a questionários que virei a solicitar-lhes. Todo o trabalho será feito com o conhecimento e supervisão da professora Ana Bastos nas aulas de fagote e do professor Paulo Martins nas aulas de orquestra. O trabalho será ainda orientado pelo Professor Doutor Vasco Silva de Faria.

Agradeço, desde já, a sua colaboração.

Rute Vieira Santos

Declaro que autorizo a participação do meu educando Diana Soares Pachado no projeto.

Encarregado de educação,

Diana Soares

Consentimento Informado

Ex.mo/Ex.ma Sr./Sra. Encarregado de Educação,

O meu nome é Rute Santos, frequento atualmente o 2º ano do Mestrado em Ensino de Música na Universidade do Minho e realizo o meu Estágio Profissional no Conservatório de Guimarães, onde assisto às aulas de fagote e uma das turmas de orquestra.

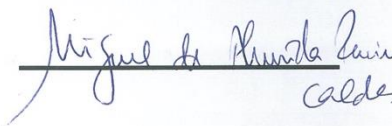
Tendo em vista a obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Música, estou a realizar um projeto de intervenção pedagógica intitulado "Organização do estudo individual do instrumento: contributo para o desenvolvimento da autonomia de aprendizagem nos alunos de fagote". Desta forma, pretendo investigar de que forma se pode ajudar o aluno a ganhar autonomia no seu estudo individual de instrumento a partir da organização do mesmo.

Como tal, venho por este meio solicitar a sua autorização para ajudar o seu educando a organizar o seu estudo individual, assim como, a responder a questionários que virei a solicitar-lhes. Todo o trabalho será feito com o conhecimento e supervisão da professora Ana Bastos nas aulas de fagote e do professor Paulo Martins nas aulas de orquestra. O trabalho será ainda orientado pelo Professor Doutor Vasco Silva de Faria.

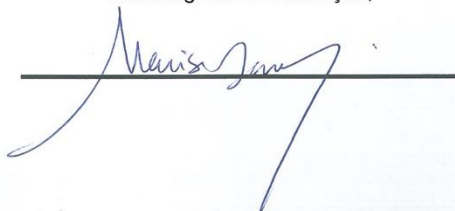
Agradeço, desde já, a sua colaboração.

Rute Vieira Santos

Declaro que autorizo a participação do meu educando no projeto.


Miguel de Almeida Caldes

Encarregado de educação,


Maria João

GMR, 16 Abril 2021

Consentimento Informado

Ex.mo/Ex.ma Sr./Sra. Encarregado de Educação,

O meu nome é Rute Santos, frequento atualmente o 2º ano do Mestrado em Ensino de Música na Universidade do Minho e realizo o meu Estágio Profissional no Conservatório de Guimarães, onde assisto às aulas de fagote e uma das turmas de orquestra.

Tendo em vista a obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Música, estou a realizar um projeto de intervenção pedagógica intitulado "Organização do estudo individual do instrumento: contributo para o desenvolvimento da autonomia de aprendizagem nos alunos de fagote". Desta forma, pretendo investigar de que forma se pode ajudar o aluno a ganhar autonomia no seu estudo individual de instrumento a partir da organização do mesmo.

Como tal, venho por este meio solicitar a sua autorização para ajudar o seu educando a organizar o seu estudo individual, assim como, a responder a questionários que virei a solicitar-lhes. Todo o trabalho será feito com o conhecimento e supervisão da professora Ana Bastos nas aulas de fagote e do professor Paulo Martins nas aulas de orquestra. O trabalho será ainda orientado pelo Professor Doutor Vasco Silva de Faria.


Agradeço, desde já, a sua colaboração.

Rute Vieira Santos

Declaro que autorizo a participação do meu educando no projeto.

Leonor A. Simões

Encarregado de educação,



Consentimento Informado

Ex.mo/Ex.ma Sr./Sra. Encarregado de Educação,

O meu nome é Rute Santos, frequento atualmente o 2º ano do Mestrado em Ensino de Música na Universidade do Minho e realizo o meu Estágio Profissional no Conservatório de Guimarães, onde assisto às aulas de fagote e uma das turmas de orquestra.

Tendo em vista a obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Música, estou a realizar um projeto de intervenção pedagógica intitulado "Organização do estudo individual do instrumento: contributo para o desenvolvimento da autonomia de aprendizagem nos alunos de fagote". Desta forma, pretendo investigar de que forma se pode ajudar o aluno a ganhar autonomia no seu estudo individual de instrumento a partir da organização do mesmo.

Como tal, venho por este meio solicitar a sua autorização para ajudar o seu educando a organizar o seu estudo individual, assim como, a responder a questionários que virei a solicitar-lhes. Todo o trabalho será feito com o conhecimento e supervisão da professora Ana Bastos nas aulas de fagote e do professor Paulo Martins nas aulas de orquestra. O trabalho será ainda orientado pelo Professor Doutor Vasco Silva de Faria.

Agradeço, desde já, a sua colaboração.

Rute Vieira Santos

Declaro que autorizo a participação do meu educando

Barbara Alves

no projeto.

Encarregado de educação,

Rosário Faria

Consentimento Informado

Ex.mo/Ex.ma Sr./Sra. Encarregado de Educação,

O meu nome é Rute Santos, frequento atualmente o 2º ano do Mestrado em Ensino de Música na Universidade do Minho e realizo o meu Estágio Profissional no Conservatório de Guimarães, onde assisto às aulas de fagote e uma das turmas de orquestra.

Tendo em vista a obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Música, estou a realizar um projeto de intervenção pedagógica intitulado "Organização do estudo individual do instrumento: contributo para o desenvolvimento da autonomia de aprendizagem nos alunos de fagote". Desta forma, pretendo investigar de que forma se pode ajudar o aluno a ganhar autonomia no seu estudo individual de instrumento a partir da organização do mesmo.

Como tal, venho por este meio solicitar a sua autorização para ajudar o seu educando a organizar o seu estudo individual, assim como, a responder a questionários que virei a solicitar-lhes. Todo o trabalho será feito com o conhecimento e supervisão da professora Ana Bastos nas aulas de fagote e do professor Paulo Martins nas aulas de orquestra. O trabalho será ainda orientado pelo Professor Doutor Vasco Silva de Faria.

Agradeço, desde já, a sua colaboração.

Rute Vieira Santos

Declaro que autorizo a participação do meu educando Sara Alves Silva
no projeto.

Encarregado de educação,

Paula Encarnação de Silva Alves

Consentimento Informado

Ex.mo/Ex.ma Sr./Sra. Encarregado de Educação,

O meu nome é Rute Santos, frequento atualmente o 2º ano do Mestrado em Ensino de Música na Universidade do Minho e realizo o meu Estágio Profissional no Conservatório de Guimarães, onde assisto às aulas de fagote e uma das turmas de orquestra.

Tendo em vista a obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Música, estou a realizar um projeto de intervenção pedagógica intitulado "Organização do estudo individual do instrumento: contributo para o desenvolvimento da autonomia de aprendizagem nos alunos de fagote". Desta forma, pretendo investigar de que forma se pode ajudar o aluno a ganhar autonomia no seu estudo individual de instrumento a partir da organização do mesmo.

Como tal, venho por este meio solicitar a sua autorização para ajudar o seu educando a organizar o seu estudo individual, assim como, a responder a questionários que virei a solicitar-lhes. Todo o trabalho será feito com o conhecimento e supervisão da professora Ana Bastos nas aulas de fagote e do professor Paulo Martins nas aulas de orquestra. O trabalho será ainda orientado pelo Professor Doutor Vasco Silva de Faria.

Agradeço, desde já, a sua colaboração.

Rute Vieira Santos

Declaro que autorizo a participação do meu educando
no projeto.

Daniela Campos Silva

Encarregado de educação,

Daniela Campos Silva