



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Joaquim Aníbal Rego da Cruz Pimenta Pereira

A importância da definição de objetivos na aprendizagem do violino



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Joaquim Aníbal Rego da Cruz Pimenta Pereira

A importância da definição de objetivos na aprendizagem do violino

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Música

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Helena Gonçalves Leal Vieira

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-Compartilhalgual
CC BY-NC-SA

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

[Esta licença permite que outros remisturem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, desde que lhe atribuam a si o devido crédito e que licenciem as novas criações ao abrigo de termos idênticos.]

Agradecimentos

Agradeço aos meus pais pelo apoio que me deram, mas sobretudo pelas vivências e educação que me ofereceram, desde sempre. Só assim foi possível lidar com todas as adversidades no caminho.

Um agradecimento especial à minha orientadora Professora Doutora Maria Helena Vieira, pelos conselhos, pela sua experiência partilhada, pelo apoio e sobretudo pelo tempo dedicado à orientação de um aluno extremamente divergente.

Um agradecimento especial ao meu orientador cooperante, por toda a amabilidade, disponibilidade e também pela mundividência sobre o violino e seu ensino.

Um agradecimento à Professora Vera Fonte, pela disponibilidade e *feedback* oferecidos, no âmbito das suas unidades curriculares, que muito ajudaram na realização deste trabalho.

Agradeço a todos os meus amigos que direta e indiretamente enriqueceram o meu trabalho. Os amigos fazem parte da nossa vida e também de quem somos, pelo que para além de conselhos específicos, também as muitas conversas filosóficas, sobre variadíssimos temas, contribuíram para o desenvolvimento deste relatório.

E por fim, agradeço à direção e a toda a comunidade educativa do Conservatório Calouste Gulbenkian de Braga, instituição que muito bem me acolheu.

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.

Título: A importância da definição de objetivos na aprendizagem do violino

Palavras-chave: autorregulação da aprendizagem; funções da música; motivação; objetivos; violino

Resumo

O presente relatório de estágio reflete os resultados de uma investigação-ação realizada no Conservatório Calouste Gulbenkian de Braga, no ano letivo 2018-2019, que incidiu sobre o tema da definição de objetivos nas suas dimensões curricular e motivacional. Os propósitos da investigação passaram por perceber qual é a importância da definição de objetivos na aprendizagem do violino, entender o que professores e alunos objetivam sobre a música e sobre o ensino da música e assim compreender de que forma essas perspetivas influenciam a situação de ensino-aprendizagem. A intervenção pedagógica procurou estimular a autorregulação e a autonomia dos alunos com a adoção de uma postura consciente, ativa e de delimitação e compreensão de objetivos a todos os níveis. A revisão de literatura visou dar resposta às questões essenciais na definição de objetivos na aprendizagem instrumental: quem define? O que define? Como define? E porque define? Ao nível curricular, o ponto de partida foi a legislação portuguesa do ensino artístico e as investigações sobre o desenvolvimento curricular em autores como Zabalza, Roldão e Bloom. Já no âmbito motivacional dos objetivos, a base teórica residiu nas teorias de definição de objetivos, de metas de realização e na teoria da aprendizagem autorregulada de especialistas como Zimmerman, McPherson, Elliot, Rosário e Veiga Simão. Estudaram-se ainda as funções sociais da Música nas obras sociológicas e antropológicas de Abeles, Hoffer, Klotman e Alan Merriam. A intervenção incidiu na componente diagnóstica da autorregulação da aprendizagem e dos objetivos da música e do ensino da música. Para tal foram aplicados inquéritos, um sobre a autorregulação da aprendizagem e outro sobre objetivos e funções da música, aos alunos do 5º ao 12º ano e por fim, um inquérito sobre objetivos e funções da música aos docentes de instrumento da zona do Minho. Os resultados demonstraram a necessidade do desenvolvimento das competências da autonomia e da autorregulação da aprendizagem para uma educação que se pretende globalizante e formadora de cidadãos aptos para a vida fora do ecossistema académico. Ficou claro que os professores valorizam predominantemente as funções expressiva e comunicativa da música, no entanto existe uma demarcada fronteira entre ensino da música e ensino do instrumento, e uma disparidade entre as funções valorizadas e os objetivos delineados na sua prática letiva. Acredita-se que tais perspetivas condicionam o desenvolvimento da autonomia e da autorregulação da aprendizagem pelo que se considera fundamental a definição de objetivos, mas sempre enquadrada com os objetivos fundamentais da Música, numa visão abrangente e não centrada na performance musical *per se*.

Title: The importance of goal setting in violin learning

Key-words: functions of music; goals; objectives; motivation; self-regulation; violin

Abstract

This internship report reflects the results of an action research that took place in Conservatório Calouste Gulbenkian de Braga during the school year of 2018-2019 and that focused on the theme of the importance of definition of objectives and of their curricular and motivational dimensions. The purpose of the research is to understand the importance of goal setting in violin learning, to comprehend what teachers and students aim at on music and on the teaching of music, and to understand how these perspectives influence the teaching and learning environment. The pedagogical intervention was focused on the self-regulation and autonomy of students with the adoption of a conscious, active posture in classes and with the delineation and understanding of objectives, at all levels. The literature review aimed to answer the essential questions about objectives in instrumental learning: who defines it? What does it define? How does it define it? And why is it defined? At the curricular level, the starting point was the Portuguese legislation on artistic education and the academic research on curriculum development in authors such as Zabalza, Roldão and Bloom. Already in the motivational scope of the objectives, the theoretical foundation was based on theories of goal setting, achievement goals and the self-regulated learning theory of experts such as Zimmerman, McPherson, Elliot, Rosário and Veiga Simão. The social functions of Music were also studied in the sociological and anthropological works of Abeles, Hoffer, Klotman and Alan Merriam. The action of the intervention focused on the diagnostic component of self-regulation of learning and on the goals of music and music teaching. To this end, surveys were applied, one on self-regulation of learning and another on objectives and functions of music, for students between 10 and 18 years old and finally a survey on the objectives and functions of music for instrument teachers in the Minho region. The results demonstrated the need to develop the competences of autonomy and self-regulation of learning for an education that is intended to be globalizing and training citizens who are fit for life outside the academic ecosystem. It was clear that teachers predominantly value the expressive and communicative functions of music, however there is a clearly defined boundary between music teaching and instrument teaching, and a disparity between the valued functions and the goals outlined in their teaching practices. It is believed that such perspectives condition the development of autonomy and self-regulation of learning. Therefore, the definition of objectives is considered fundamental, but always within the frame of the fundamental objectives of Music, in a comprehensive vision not exclusively focused on musical performance.

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
2.1. O Sistema Educativo e o Ensino Artístico Especializado	3
2.2. Objetivos <i>versus</i> competências	6
2.2.1. Objetivos.....	6
2.2.2. Competências.....	11
2.3. A motivação e os objetivos	13
2.3.1. O que é a motivação?.....	14
2.4. Teoria do estabelecimento de objetivos - <i>Goal Setting Theory</i> -	15
2.5.1. Objetivos de realização (<i>Achievement Goals</i>).....	17
2.6. A autorregulação e os objetivos	20
2.6.1. O que é a autorregulação?.....	20
2.6.2. A importância da autorregulação	24
2.6.3. A autorregulação na prática instrumental.....	26
2.7. Quais são as funções do ensino da Música?	31
2.8. Considerações	38
3. CONTEXTO DE INTERVENÇÃO.....	40
3.1. Instituição de acolhimento.....	40
3.2. Caracterização de alunos e turmas.....	40
4. PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO.....	41
4.1. Perguntas de investigação	41
4.2. Objetivos pedagógicos	42
4.3. Metodologia de investigação	43
4.4. Estratégias e instrumentos de recolha de dados:	44
4.5. Modelo das aulas do projeto de intervenção pedagógica	46

5. ANÁLISE DE DADOS.....	49
5.1. Inquérito sobre a autorregulação da aprendizagem (<i>Inquérito sobre hábitos de estudo</i>)	49
5.1.1 Dados demográficos	50
5.1.2. Análise de confiabilidade e correlacional.....	54
5.2. Inquérito <i>Perspetivas do professor sobre objetivos no ensino da música</i>	63
5.2.1. Dados demográficos:	64
5.2.2. Análise das respostas.....	65
5.3. Inquérito <i>Perspetivas dos alunos sobre objetivos no ensino da música</i>	74
5.4. Resultados dos alunos participantes no projeto de intervenção pedagógica	74
5.4.1. Inquérito sobre a autorregulação da aprendizagem.....	74
5.4.2. Ensino-aprendizagem	77
6. CONCLUSÃO.....	81
8. REFERÊNCIAS.....	86
8. ANEXOS	93
8.1. Material de apoio criado	93
8.2. Consentimentos Informados/Declarações.....	95
8.3. Grelha de observação de processos autorregulatórios	99
8.4. Questionários	104

1. INTRODUÇÃO

A educação está intimamente ligada à perspectiva do professor e à sua ação na sala de aula. A definição de objetivos está, em grande parte, dependente do professor pois este é responsável pelos modos de atuação na persecução desses mesmos objetivos. Num tipo de ensino geralmente associado à criatividade, à expressão e comunicação, pareceu importante refletir sobre o realismo sociológico de tais afirmações genéricas sobre o ensino da música no contexto da escola especializada. Acredita-se que no ensino artístico especializado da música, tudo funciona à volta de recriação, da imitação e da valorização do que o professor diz, ou antes, do que a tradição exige, ao invés de um paradigma de desenvolvimento artístico e musical dos alunos, num sentido lato de individualidade e autonomia, em que o professor, mais ou menos restritivo, consegue, de qualquer forma, consciencializar o aluno para o benefício da adesão a certos *standards* impostos. Num cenário ideal haveria uma cooperação mais acentuada, no entanto não se pode exigir uma mudança tão abrupta na tradição do ensino da música, apesar de, aparentemente, já ser tempo de uma maior evolução nesse sentido. O estudo visou, por isso, entender melhor este fenómeno. O controlo e a reprodução ainda são muito evidentes, o que, a longo prazo, parece criar alunos bastante capazes, mas muito dependentes do professor e consequentemente, despreparados para a vida musical fora do “ecossistema” do conservatório de música.

Dada esta perceção acerca do funcionamento do ensino artístico, da constatação de lacunas da competência de autorregulação dos alunos durante a observação inicial, revelou-se pertinente responder à pergunta sobre a *importância da definição de objetivos na aprendizagem do violino*, uma vez que os objetivos direcionam a ação humana.

No seguimento da questão ampla de investigação, desenhou-se uma intervenção com objetivos que incidiram fortemente na componente diagnóstica da competência da autorregulação da aprendizagem dos alunos, assim como, na tentativa de aferição de perspectivas de professores e alunos sobre funções e objetivos da música. Esta tentativa de aferição das visões de professores e alunos deve-se ao carácter iminentemente assimétrico da relação professor/aluno. Isto é, de uma forma geral, o ensino instrumental funciona numa lógica de controlo, mestre/aprendiz, em que muitas vezes não há espaço suficiente para o desenvolvimento da autonomia e identidade dos alunos. Procurou-se perceber o quão diferentes poderiam ser os objetivos acerca da música e do instrumento entre professores e alunos. Desse modo, poder-se-ia refletir sobre práticas letivas numa lógica de cooperação e de desenvolvimento da autonomia do aluno. Para além disso, considerou-se a possibilidade de que a ação dos agentes educativos seria dependente, até um certo grau, da sua visão sobre as funções da música, ou seja, objetivos latos da música na sociedade.

Enquanto professor estagiário investigador, todo o processo de análise e de sistematização bibliográfica permitiu pôr o conhecimento em ação, através das vivências profissionais na intervenção direta e indireta com os alunos de estágio. Essa intervenção pedagógica deu-se nos vários níveis de ensino, desde o 1º ciclo até ao 12º ano, (incidindo maioritariamente nos discentes do 9º ao 12º) pelo que foi possível investigar sobre a importância dos objetivos, a nível motivacional e curricular numa diversidade de faixas etárias e de fases de desenvolvimento instrumental.

Em suma, o presente estudo pretende trazer à comunidade educativa do ensino artístico especializado da música um contributo para a compreensão da importância da definição de objetivos na aprendizagem instrumental: quem define? O que define? Como define? E porquê?

Na seção da revisão de literatura, procuram-se respostas na legislação portuguesa do ensino artístico especializado. Depois, analisam-se as relações entre os conceitos de *objetivo* e de *competência*. Feita uma breve panorâmica ao nível da administração central (nível macro), parte-se para a análise das questões anteriormente referidas ao nível do poder de decisão local, nas escolas e na sala de aula (nível meso e micro).

Tendo em vista evidenciar a definição de objetivos como uma etapa com potencial para melhoria das práticas pedagógicas e da aprendizagem, procura-se sistematizar a teoria de aprendizagem autorregulada (McPherson & Zimmerman, 2011; Zimmerman, 1986, 1989b, 2005), à luz dos paradigmas construtivista e sociocognitivo da aprendizagem, assim como analisar as orientações gerais para as metas de realização (*Goal Orientations: Achievement Goal Theory*)

Em tom conclusivo, parte-se para uma questão mais profunda e talvez mais importante, que se prende com a relação entre aquilo que se objetiva no ensino da música com aquelas que são as funções da música, enquanto objetivos gerais, de amplo espectro, na vida das crianças.

Na seção seguinte, é feita uma breve descrição do contexto de intervenção. A quarta parte deste relatório mapeia todo o processo da investigação-ação, descrevendo os objetivos de investigação, a escolha do modelo de investigação e conseqüentemente o tipo de instrumentos de recolha de dados e métodos de análise adotados. O quinto capítulo é dedicado à apresentação dos resultados do inquérito sobre os hábitos de estudo dos alunos e do inquérito sobre as perspetivas dos professores sobre objetivos e funções da música. Para além disso, este capítulo contém a análise da observação de aulas e prática letiva supervisionada. Por fim, dá-se lugar às conclusões de todo o percurso de investigação e intervenção pedagógica.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. O Sistema Educativo e o Ensino Artístico Especializado

Uma panorâmica dos *objetivos*

O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, especificamente as Portarias n.º 225/2012, de 30 de julho e n.º 243-B/2012, de 13 de agosto, criaram, respetivamente, o Curso Básico de Música, Dança e de Canto Gregoriano, dos 2.º e 3.º ciclos, e os Cursos Secundários de Dança, Música e de Canto Gregoriano.

A legislação acima citada refere-se especificamente aos objetivos gerais como metas curriculares, que no caso da música, no ensino básico, devem ter como referência “os programas e as metas curriculares das disciplinas e áreas disciplinares em vigor para o ensino básico geral.” (Portaria n.º 225/2012, de 30 de julho, art 2º, nº6). No que respeita aos objetivos do Ensino Secundário é possível ler que são adotados “os pressupostos genéricos presentes na revisão da estrutura curricular do Ensino Secundário geral” e que se pretende “salvaguardar e valorizar a especificidade curricular do ensino artístico especializado (Portaria n.º 243-B/2012, de 13 de agosto, preâmbulo), do que se infere que os objetivos gerais são os mesmos do Ensino Secundário genérico, mas com a devida salvaguarda pela especificidade do ensino artístico. De salientar que o diploma explicita um objetivo, a meu ver fundamental, do Ensino Secundário artístico: fornecer “(...) uma formação especializada (...) que venha a possibilitar o prosseguimento de estudos de nível superior.” (Portaria n.º 243-B/2012, de 13 de agosto, preâmbulo).

Quanto aos programas e objetivos específicos dos planos curriculares dos cursos de música, os normativos vigentes são confusos quanto à sua definição, direcionando a responsabilidade da sua formulação para um outro documento. Veja-se o disposto no artigo 2º (Organização do currículo), ponto “6” da Portaria n.º 225/2012 e o disposto no artigo 2º (Organização dos cursos), ponto “4”, respetivamente:

6 — Os programas e as metas curriculares das disciplinas que integram a componente de formação vocacional, à exceção da disciplina de Oferta Complementar, são homologados por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.

4 — Os programas das disciplinas das componentes de formação científica e técnica-artística, à exceção da disciplina de Oferta Complementar, são homologados por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.

As únicas referências a planos curriculares e atribuição de responsabilidades vêm em forma de anexo, onde nos são apresentadas cargas horárias a atribuir às diferentes disciplinas. Não são referidos objetivos em concreto.

Mais recentemente o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, vem atualizar o anterior decreto, evidenciando a necessidade do desenvolvimento das “competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” e alargando o “Regime de Autonomia e Flexibilidade Curricular” a todas as escolas.

A Portaria n.º 223-A/2018 de 3 de agosto e a Portaria n.º 229-A/2018 de 14 de agosto vêm regulamentar o referido Decreto-Lei no que respeita ao ensino artístico básico e secundário.

Novamente, os objetivos são transversais ao ensino genérico e não estão evidentes objetivos específicos:

1- No respeito pelos princípios, valores e áreas de competências previstos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017), a oferta de ensino básico geral visa assegurar aos alunos uma formação geral, tendo em vista o prosseguimento de estudos.

2- Salvaguardada a formação geral prevista no número anterior, nos cursos artísticos especializados é reforçado o currículo na área artística de forma a proporcionar aos alunos uma formação específica, designadamente nas áreas da dança, música e canto gregoriano (Portaria n.º 223-A/2018).

No caso do Ensino Secundário, o objetivo principal é o mesmo que se verificou no Decreto-Lei correspondente, em 2012:

Os cursos artísticos especializados visam proporcionar aos alunos uma formação geral, científica, e técnica artística, alinhada com os seus interesses em termos de prosseguimento de estudos de nível superior e ou de inserção no mercado de trabalho, procurando através dos conhecimentos, capacidades e atitudes, trabalhados nas áreas da Dança, da Música, do Canto e do Canto Gregoriano, alcançar as áreas de competência constantes do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Portaria n.º 229-A/2018).

Constata-se que os objetivos educacionais gerais de todo o sistema educativo português baseiam-se no já citado “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”. Este documento refere “áreas de competências”, conceito que será explorado mais à frente. No documento são enumeradas dez áreas:

- Relacionamento interpessoal;
- Linguagens e textos; informação e comunicação;
- Raciocínio e resolução de problemas;
- Pensamento crítico e pensamento criativo;
- Informação e comunicação;
- Desenvolvimento pessoal e autonomia;
- Bem-estar e saúde;
- Sensibilidade estética e artística;
- Saber técnico e tecnologias;

- Consciência e domínio do corpo.

A breve análise dos normativos permite traçar algumas considerações acerca das estâncias de decisão e correspondente definição de objetivos. O desenvolvimento curricular “ocorre em três planos de operacionalização”: *macro*, *meso* e *micro* (Roldão & Gaspar, 2007, p. 104).

1 – “Nível macro” - o Ministério da Educação traça objetivos gerais para os vários níveis de ensino, apresentando o documento “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” e define as matrizes curriculares correspondentes às disciplinas, na forma de distribuição de carga horária. Um “quadro referencial” de princípios orientadores, de finalidades e de estrutura geral” (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p. 34).

2– “Nível meso” - na falta de clareza ao nível dos objetivos gerais e específicos para cada disciplina, caberá às escolas, no caso, aos conservatórios, a elaboração de programas e objetivos próprios. Em contexto escolar, será relevante lembrar e associar Zabalza (1997, p. 45) que refere que as exigências burocráticas levam a que a “identidade institucional, funcional e, em suma, pedagógica” fique “diluída numa série de funções burocráticas de rotina”.

Numa linguagem menos atual e aplicada às escolas no geral, Zabalza (1997, p. 45) refere um “Programa” a nível nacional que constitui uma referência (os objetivos gerais definidos pelo Ministério) que as escolas se limitam a “cumprir”. Zabalza alerta para o facto de as escolas não estarem a desenvolver “uma programação”

(Com a programação) “territorializam[-se] os pressupostos gerais do Programa. Reinterpretam-se, a partir dos parâmetros de uma situação e de condições específicas, as previsões e compromissos *standard* do Programa”. (Zabalza, 1997, pp. 17-18)

3 – “Nível micro” - “que se refere ao contexto da acção direta de ensino e aprendizagem”, ou seja, a ação direta do professor na sala de aula, a sua planificação e programação. A ação do professor deverá ir ao encontro do *Projeto* da escola e “completar o Programa¹, aproximá-lo da realidade em que se vai desenvolver, adequá-lo a essa realidade e, inclusivamente, enriquecê-lo com dimensões diferenciais dessa realidade, que o Programa, geral como é, não pode contemplar nas suas previsões”(Zabalza, 1997, p. 18). Como foi já referido, na área da Música, verifica-se alguma dificuldade da administração central em “contemplar previsões” no “Programa”, pelo que há margem de autonomia na definição de objetivos e programas para as disciplinas específicas, por parte da escola e do professor.

¹ A palavra “Programa” é utilizada por Zabalza para definir aquilo que em Portugal são as linhas gerais orientadoras do sistema educativo, as decisões a nível *macro* que, atualmente serão o que se intitula de “perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória”.

A nível de decisão local, basta uma rápida leitura dos documentos de referência dos conservatórios para entender, que mesmo dentro das escolas, as terminologias usadas para definir objetivos variam. Assim, apresenta-se o próximo ponto do enquadramento teórico que se debruça sobre a discussão sobre os conceitos fundamentais envolvidos no projeto.

2.2. Objetivos *versus* competências

No desenvolvimento curricular em Portugal, é possível perceber que as sucessivas políticas educativas têm recorrido a diferentes terminologias para definir finalidades, metas, propósitos da e para educação. O debate sobre o currículo em Portugal, desde o novo milénio reflete, precisamente “a luta” entre as diferentes terminologias: objetivos, competências, metas curriculares (Serra & Galvão, 2015, p. 256) e mais recentemente as áreas de competências (Martins *et al.*, 2017, p. 19). Isto está patente nos documentos normativos de 2001, 2012 e 2018, tal como foi evidenciado na secção anterior.

Para Serra & Galvão (2015, p. 255) “estas opções encerram diferentes posições acerca de quais devem ser as principais finalidades da educação, bem como diferentes formas de entender os processos de aprendizagem e de ensino.”

2.2.1. Objetivos

A *Pedagogia por Objectivos*³, tal como teorizada por Tyler (como citado em Ribeiro, 1992, p. 39) indica que existe um “amplo consenso quanto às componentes fundamentais do currículo” sendo estas componentes as identificadas pelo referido autor (1950) como finalidades (propósitos), experiências de aprendizagem (conteúdos), processos de aprendizagem, organização e avaliação. Ribeiro (1992, p. 39) resume:

(...) por outras palavras um currículo contém o enunciado das finalidades e objectivos visados, propõe ou indica uma selecção e organização de conteúdos de ensino, implica ou sugere modelos, métodos e actividades de ensino-aprendizagem, em virtude dos objectivos.

Na visão de António e Lucie Ribeiro (1990, p. 23), objetivos são “resultados de aprendizagem visados”, ou seja, as aquisições e desenvolvimentos do potencial dos alunos que se espera que estes ganhem no final de um percurso, “produtos”. Os mesmos autores alertam que “objectivos de ensino-aprendizagem” não “dizem respeito a ações ou objetivos do professor”. Transpondo um exemplo para

³ Segundo Olga Pombo (Pombo, 1984) define-se *pedagogia por objetivos* enquanto conjunto de princípios metodológicos mais ou menos precisos e de técnicas pedagógicas mais ou menos rígidas, inspirados em trabalhos de pedagogos norte-americanos dos anos 50 (Tyler e Bloom) e que conheceram posteriores desenvolvimentos quer nos Estados Unidos, quer na Europa, de entre os quais se referem, como mais conhecidos entre nós, os trabalhos de Mager, Vandevelde, Krathwohl e Landsheere.

área da música, se o professor de violino indicar que vai exemplificar e explicar o *Adagio* do *concerto para violino número cinco* de Mozart, não está a enunciar um objetivo de aprendizagem, mas “a definir a finalidade da sua actividade de ensino sobre matéria”. Um objetivo de aprendizagem, neste caso, seria aquilo que é esperado dos alunos face à exemplificação e explicação do professor.

De acordo com Ribeiro (1990), Zabalza (1997) e Tyler (1950) existem objetivos gerais e objetivos específicos. Dentro do enunciado destes objetivos é sempre possível identificar “objetivos mais gerais” ou “objetivos mais específicos” consoante a situação e o *locus* de execução (*macro*, *meso* e *micro*), sendo que Ribeiro (1990, p. 97) utiliza um terceiro tipo de objetivo extremamente genérico, definido no *plano macro*, denominada “meta ou finalidade educativa”.

Os objetivos mais gerais ou mais específicos, sob o risco de parecerem vazios, “surgem sempre associados a finalidades educativas que os justificam e lhes dão um sentido que perderiam se considerados isoladamente” (Ribeiro & Ribeiro, p. 97).

Segundo Taba (s.d), Tyler (1950) e Klein (s.d) (como citado em Zabalza 1997, p. 57-65), para traçar objetivos é necessário proceder à “avaliação de necessidades” que podem ser “necessidades prescritivas” (análise dos normativos do Ministério), “necessidades individualizadas” (ajuste consoante os alunos) e “necessidades de desenvolvimento” (superar o previsto, experiências colaterais). O diagnóstico dessas necessidades centrar-se-á na “determinação das necessidades educacionais dos estudantes, das condições de aprendizagem na aula e dos fatores que afectam a realização óptima dos objectivos educacionais”. Nesse âmbito, “as taxonomias de objetivos educacionais dos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor, respetivamente de Bloom, Krathwohl e Harrow, constituem-se como instrumentos importantes no auxílio à tarefa de definição de objetivos” (Silva & Pinto Lopes, 2016, p. 1).

Os objetivos educacionais enquadram-se naqueles que se apelidam de domínios tradicionais de aprendizagem: o domínio cognitivo, o domínio afetivo e o domínio psicomotor (Bloom, Englehard, Furst, & Hill, 1956, p. 7). O objetivo educacional é um enunciado de expectativa de aprendizagem que o professor tem em relação aos seus alunos. O objetivo expressa aprendizagem, ou seja, um comportamento observável, comportamento esse dos alunos.

A categorização é o resultado de modelo hierárquico usado para classificar os objetivos educacionais em patamares de complexidade e especificidade – a taxonomia dos objetivos educacionais, que ficou conhecida pelo nome do psicólogo educacional Benjamin Bloom, que liderou a equipa que criou o modelo, nos anos 50 (Bloom *et al.*, 1956).

O domínio cognitivo engloba o desenvolvimento intelectual, a aquisição de conhecimento e a capacidade de reconhecer informações, padrões e factos. É o domínio central da taxonomia de Bloom,

no qual os autores viram mais trabalho no âmbito do desenvolvimento curricular e onde puderam encontrar as mais claras definições de objetivos, observáveis no comportamento dos alunos (Bloom *et al.*, 1956, p. 18).

A taxonomia do domínio cognitivo original organiza-se em seis níveis, cumulativos, interdependentes e hierarquicamente organizados, do nível mais baixo (conhecimento) ao mais elevado (avaliação) (Bloom *et al.*, 1956, p. 18; Krathwohl, 2002, p. 213):

1º. Conhecimento – o aluno deve ser capaz de memorizar ideias e conceitos, podendo reproduzi-los, ainda que em um contexto diferente do original.

2º. Compreensão – o aluno deve ser capaz de interpretar a informação recebida, associando-a a seu conhecimento prévio do assunto.

3º. Aplicação – o aluno deve empregar seus conhecimentos na resolução de um problema.

4º. Análise – o aluno deve ser capaz de analisar, comparar e classificar informações e hipóteses em busca de uma solução para um problema dado.

5º. Síntese – o aluno deve ser capaz de sintetizar e combinar conhecimentos para chegar a uma resolução.

6º. Avaliação – o aluno deve ser capaz de avaliar e criticar informações com base em critérios pré-estabelecidos.

Mais de quarenta anos depois, a taxonomia de Bloom foi revista. Nessa revisão foram combinados o tipo de conhecimento a ser adquirido e o processo utilizado para a sua aquisição (Anderson & Krathwohl, 2001; Trevisan & Gall do Amaral, 2016). Foi feita uma adaptação da estrutura original às novas necessidades e realidades da educação (Anderson *et al.*, 2001 como citado em Pinto, 2015, p. 126). A taxonomia revista transformou-se num modelo bidimensional que trata a dimensão do conhecimento separadamente da dimensão do processo cognitivo (Krathwohl, 2002, p. 213)

O conhecimento foi categorizado e passou a ser designado por nomes, já os processos necessários para atingir o conhecimento passaram a ser descritos por verbos: lembrar, entender, aplicar, analisar, sintetizar e criar.

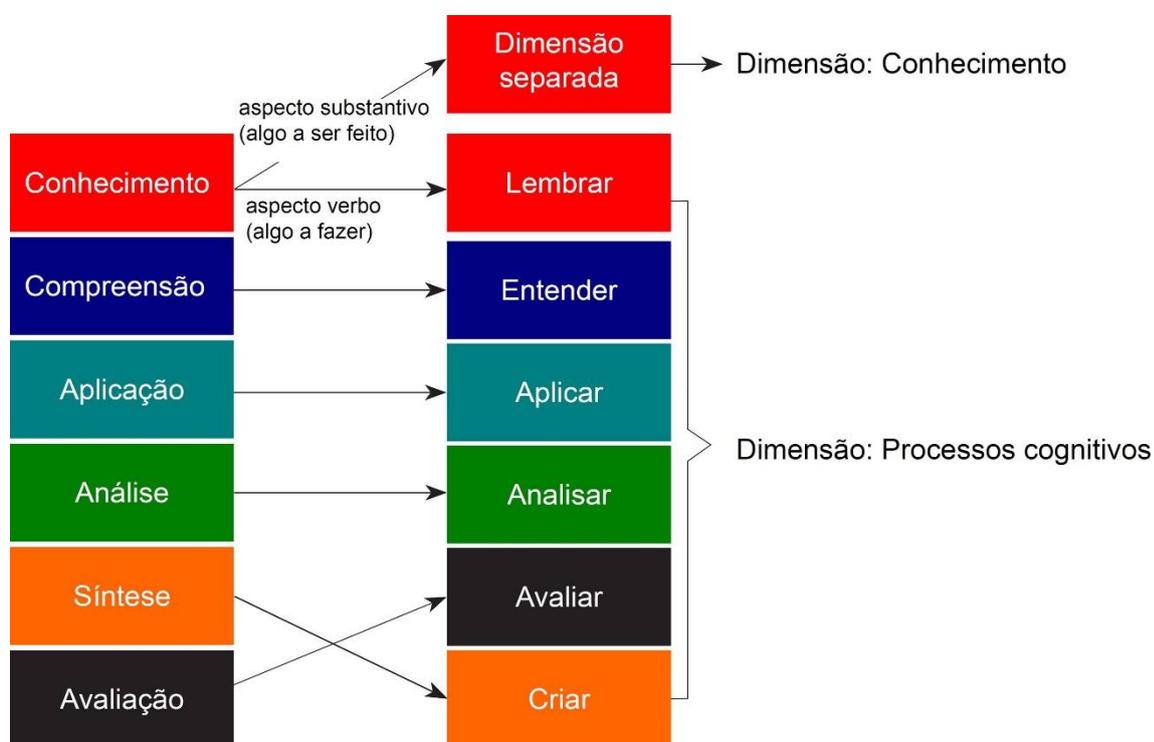


Figura 1. Taxonomia de Bloom revista David R. Krathwohl (Trevisan & Gall do Amaral, 2016, p. 454)

<p>1. Conhecimento Efetivo/Factual: relacionado ao conteúdo básico que o discente deve dominar a fim de que consiga realizar e resolver problemas apoiados nesse conhecimento. Relacionado aos fatos que não precisam ser entendidos ou combinados, apenas reproduzidos como apresentados.</p>
<p>2. Conhecimento Conceitual: relacionado à inter-relação dos elementos básicos num contexto mais elaborado que os discentes seriam capazes de descobrir. Elementos mais simples foram abordados e agora precisam ser conectados. Esquemas, estruturas e modelos foram organizados e explicados. Nessa fase, não é a aplicação de um modelo que é importante, mas a consciência de sua existência.</p>
<p>3. Conhecimento Procedimental/Procedural: relacionado ao conhecimento de “como realizar alguma coisa” utilizando métodos, critérios, algoritmos e técnicas. Nesse momento, o conhecimento abstrato começa a ser estimulado, mas dentro de um contexto único e não interdisciplinar.</p>
<p>4. Conhecimento Metacognitivo: relacionado ao reconhecimento da cognição em geral e da consciência da amplitude e profundidade de conhecimento adquirido de um determinado conteúdo. Em contraste com o conhecimento procedural, esse conhecimento é relacionado à interdisciplinaridade. A ideia principal é utilizar conhecimentos previamente assimilados (interdisciplinares) para resolução de problemas e/ou a escolha do melhor método, teoria ou estrutura.</p>

Figura 2. Dimensão do conhecimento na Taxionomia revista de Bloom Ferraz & Belhot, 2010 (Luis Trevisan & Gall do Amaral, 2016, p. 455)

Seguindo-se à publicação original *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*, o grupo de investigação publicou o volume sobre o domínio afetivo, em 1964 (Krathwohl, Bloom, & Masia, 1972).

Os objetivos do domínio afetivo são “objetivos que enfatizam uma tonalidade de sentimento, uma emoção ou um grau de aceitação ou de rejeição” (Krathwohl *et al.*, 1972, p. 5). Esta taxonomia do domínio afetivo é ordenada de acordo com o princípio de internalização. “A internalização é encarada como um processo através do qual primeiro existe uma adoção incompleta e tentativa de apenas manifestações abertas do comportamento desejado e, mais tarde, uma adoção completa.” (Krathwohl *et al.*, 1972, p. 28)

Objetivos do domínio afetivo (Krathwohl *et al.*, 1972, p. 35):

1. O Acolhimento (receber)
 - 1.1. Perceção
 - 1.2. Disposição para receber
 - 1.3. Atenção controlada ou seletiva

2. Resposta (responder)
 - 2.1. Aquiescência na resposta
 - 2.2. Disposição para responder
 - 2.3. Satisfação na resposta

3. Valorização (valorizar)
 - 3.1 Aceitação de um valor
 - 3.2 Preferência por um valor
 - 3.3 Cometimento (convicção)

4. Organização
 - 4.1. Conceitualização de um valor
 - 4.2. Organização de um sistema de valores

5. Caracterização por um valor ou complexo de valores
 - 5.1. Direção generalizada
 - 5.2. Caracterização

O acolhimento descreve o estágio de estar ciente ou sensível à existência de certas ideias, materiais ou fenómenos e estar disposto a tolerá-los. Exemplos incluem: diferenciar, aceitar, escutar (para), responder a. Responder descreve o segundo estágio da taxonomia e refere-se a um compromisso em pequena medida com as ideias, materiais ou fenómenos envolvidos respondendo ativamente a eles. Exemplos são: cumprir, seguir, elogiar, voluntariar. Valorizar significa estar disposto a ser percebido pelos outros como valorizando certas ideias, materiais ou fenómenos. Os exemplos incluem: aumentar a

proficiência em medir, renunciar, subsidiar, apoiar, debater. A organização é o quarto estágio da taxonomia de Krathwohl e envolve relacionar o novo valor àquele que já possui e trazê-lo para uma filosofia harmoniosa e internamente consistente. Exemplos são: discutir, teorizar, formular, equilibrar, examinar. A caracterização por valor ou conjunto de valores significa agir de forma consistente de acordo com os valores que o indivíduo internalizou. Os exemplos incluem: revisar, requerer, ser classificado como alto no valor, evitar, resistir, administrar, resolver.

Relativamente ao domínio psicomotor, os investigadores não elaboram nenhum trabalho (Soares Pelissoni, 2009, p. 134). Deste domínio fazem parte os “objetivos que enfatizam alguma habilidade muscular ou motora, alguma manipulação de material e objetos ou algum ato que requer coordenação neuromuscular.” (Krathwohl *et al.*, 1972, p. 5).

No seio educacional, os objetivos educacionais dos domínios, cognitivo, afetivo e psicomotor são uma importante categorização de aprendizagens visáveis e para as quais professores e alunos trabalham para alcançar. O ensino da Música é uma área educacional privilegiada pois abarca os três domínios tradicionais dos objetivos educacionais. Além disso, a música transporta-nos para um quarto domínio denominado domínio estético (Abeles, Hoffer, & Klotman, 1994, p. 102). De acordo com Abeles *et al.* (1994, pp. 102-103), a sensibilidade estética contribui para uma área de crescimento e desenvolvimento humano que assiste no processo de autodescoberta e percepção do sentimento e emoção humanos. Os mesmos autores alertam para o facto de o domínio estético ser um domínio muitas vezes ignorado pelas ciências da educação, apesar de este contribuir para um maior entendimento sobre conceitos humanistas e influenciar diretamente o domínio afetivo. Estes autores consideram que valorização estética é um dos principais objetivos do ensino da música, não só pelo seu valor estético intrínseco, mas pelas implicações positivas e significativas que o desenvolvimento do domínio estético trará aos humanos.

2.2.2. Competências

Em entrevista, Philippe Perrenoud referiu-se ao termo competência, definindo-a como “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações.” (Perrenoud, Gentile & Bencini, 2000, p. 19).

O ensino por competências foi uma tendência da Educação do início do século XXI, que se verificou em Portugal aquando da publicação do Decreto-Lei n.º 6/2001. Este ficaria a ser conhecido como o “documento das competências”. Neste decreto o currículo nacional é entendido como “o

conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico”

Atualmente, em Portugal, no documento “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” apresentado pelo Ministério da Educação e Ciência é possível ler-se o seguinte:

As Áreas de Competências agregam competências entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados. São de natureza diversa: cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática. Importa sublinhar que as competências envolvem conhecimento (factual, concetual, processual e metacognitivo), capacidades cognitivas e psicomotoras, atitudes associadas a habilidades sociais e organizacionais e valores éticos (Martins *et al.*, 2017)

Pode defender-se que os conceitos de competência e objetivo são conjugáveis, porque a definição de objetivo contém elementos associáveis à aquisição, desenvolvimento e domínio de competências. O facto de o conceito de competência se refletir no chamado *conhecimento em ação* ou como Roldão (2007, p. 113) indica “saber em uso” não implica que a definição de objetivos seja desconsiderada na Educação. É fundamental entender que a desmultiplicação das dimensões de objetivo poderá mesmo originar termos equiparáveis ao de competência, por exemplo, um objetivo de interpretar a *sonata em ré menor de Brahms para violino e piano* implicará o domínio de várias competências (auditivas, motoras, cognitivas) e essas competências podem ser definidas - como o objetivo geral - para uma hipotética planificação trimestral da disciplina de violino. Ribeiro (1990, pp. 94-95) explica a relação entre objetivos e finalidades educativas no âmbito do sistema educativo dizendo que se “procura[-se] delinear um perfil de características desejáveis do educando” e que esse perfil traça “uma imagem longínqua do que o formando «virá a ser»”. Essa imagem longínqua refere-se às “finalidades ou metas educativas” (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p. 95) que implicam “conjuntos variados de objectivos” (Ribeiro, 1992, p. 96). As finalidades educativas são geralmente complexas e só alcançáveis a longo prazo, daí que os objetivos educacionais sejam “de âmbito mais limitado” e representem “uma interpretação legítima e possível das finalidades educativas”.

Concluindo, a definição de objetivos, na área performativa, poderá ser um meio de estabelecer metas menos complexas e abrangentes para a resolução de pequenas tarefas. Poderá ver-se objetivo como um conceito mais prático, externo ao aluno, enquanto competência refletirá a articulação e *saber em ação* de várias habilidades, referindo-se ao aluno, internamente.

Não se propõe, nesta investigação, a consideração de objetivo como o cerne da planificação, nem como fim em si mesmo, mas antes numa perspetiva de guia do percurso do aluno, como ferramenta de gestão do estudo para o objetivo final do desenvolvimento das áreas de competências previstas pelo

“perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” e pelas competências que a escola, professor e aluno consideram essenciais para a vida na profissão de músico.

Como se constatou, existem diferentes teorias curriculares, mas o que se considerou mais importante é que a atividade da educação rege-se por propósitos, sejam objetivos, competências, metas, finalidades ou seus subtipos, e essas finalidades são da responsabilidade de vários agentes educativos, desde o nível de decisão macro (Ministério) até ao patamar micro, na sala de aula.

2.3. A motivação e os objetivos

Neste capítulo procura-se perceber de que forma os objetivos podem ser operacionalizados nas aulas, através da autorregulação da aprendizagem e das orientações para os objetivos/metast de realização (*Achievement Goal Orientations*). Portanto, os objetivos vão ser estudados do ponto de vista da motivação.

Anteriormente, verificamos aquilo que o currículo define como o conjunto de aprendizagens e competências essenciais. Ora, o reconhecimento da importância dessas competências essenciais, por parte de professores e alunos, é algo relativamente fácil. Onde existe dificuldade é na tradução do *saber o que é necessário para o fazer o que é preciso* para o alcançar. Nesta dificuldade do percurso de aprendizagem, entra a motivação que é tida na investigação educacional como uma das variáveis psicológicas mais determinantes para o sucesso da aprendizagem do aluno (Dias, 2018, p. 89).

Pela sua relevância, a motivação académica tem vindo a ser amplamente investigada no âmbito das Ciências da Educação e da Psicologia (Ames, 1992; Bandura, 1999; Dias, 2018; Elliot, Dweck, & Yeager, 2017; Heider, 1946; Lehmann, Sloboda, & Woody, 2007; McPherson & McCormick, 2000; Miranda & Almeida, 2011; Pintrich, 2000; Simão, Silva, & Sá, 2007; Zimmerman, 1989, 2005)

Seguindo as tendências da investigação e para efeitos de correlação com o tópico da definição de objetivos deste projeto de intervenção pedagógica, apresenta-se uma orientação socio-cognitivista da motivação académica, “na medida em que [se] privilegiam cognições e perceções pessoais.” (Dias, 2018, p. 89).

A perspetiva sociocognitiva aborda os fatores internos e externos que influenciam os processos de aprendizagem, já que considera que as cognições, motivações e comportamentos são influenciados pelo indivíduo e pelo meio físico e social. (Silva, Simão e Sá, 2004, p. 4).

Segundo Diana Dias (2018, pp. 89-90), existem construtos socio-cognitivistas que operacionalizam a motivação: metas ou motivos, atribuições ou causalidades, crenças e expectativas. Face à diversidade de teorias socio-cognitivistas que conceptualizam o fenómeno da motivação, podem

organizar-se essas mesmas teorias em dois grandes grupos (Dias 2018, p. 90 citando Bzuneck, Boruchovitch, Miranda & Almeida, 2014):

Grupo I - Crenças e expectativas em relação à aprendizagem:

- Teoria da autoeficácia;
- Teoria das atribuições causais;
- Teoria de expectativa-valor.

Grupo II - Motivos para aprender:

- Teoria de expectativa-valor;
- Teoria da autodeterminação;
- Teoria do interesse;
- Teoria das metas de realização.

Destes dois grupos de teorias motivacionais percebe-se que a sua delimitação não é estanque. Como refere Diana Dias (2018, p. 90) “existem interpenetrações”, dando o exemplo de que a teoria da autoeficácia e da teoria das metas de realização considerarem a atribuição de causalidade. No âmbito da investigação-ação deste projeto de intervenção pedagógica, verifica-se precisamente esse contágio entre as teorias do grupo de “motivos para aprender” e as do grupo de “crenças e expectativas em relação à aprendizagem”, com destaque para a teoria das metas de realização e a teoria da autoeficácia. Apesar desta investigação-ação não se debruçar diretamente sobre o construto de autoeficácia, mas sobre os objetivos e a autorregulação da aprendizagem, sabe-se que capacidade dos alunos se autorregularem depende significativamente das suas crenças sobre a autoeficácia (Zimmerman, Schunk, & DiBenedetto, 2017, p. 313).

2.3.1. O que é a motivação?

A motivação é muitas vezes definida pelos músicos e professores como o sentimento ou vontade interior em fazer algo (Lehmann, Sloboda, & Woody, 2007, p. 44). Para estudar a motivação é indispensável investigar as suas manifestações, ou seja, os comportamentos observados nos sujeitos, como por exemplo, “uma criança dizer que quer aprender a tocar trompete” (Lehmann, Sloboda, e Woody, 2007, p.44 citando Maehr, Pintrich e Linnenbrink, 2002).

As fontes de motivação podem ser categorizadas consoante a sua proveniência. Motivação intrínseca que advém da atividade em si e do prazer experienciado pela pessoa quando se envolve nessa atividade. O prazer e o sentimento de realização resultantes da música são duas das razões pelas quais as pessoas fazem música. No entanto, o desenvolvimento musical e instrumental requer muito tempo e esforço do aluno pelo que os músicos dependem também da motivação extrínseca, que se refere a

recompensas externas à música que vêm associadas à atividade musical. Isto é perceptível quando as crianças reagem positivamente a estímulos externos, por exemplo, o apoio e encorajamento das pessoas próximas, incluindo os pais, professores e seus pares. (Lehmann, Sloboda, e Woody, 2007, pp.44-45).

Lehmann, Sloboda e Woody (2007, pp.44-60) examinam a motivação e o sucesso musical explicando alguns princípios. Esses princípios, que se enunciam de seguida, estão totalmente relacionados com aquilo que já foi abordado até agora e antecipam tópicos que serão explorados, com mais pormenor, nas páginas seguintes deste enquadramento teórico:

1. A Música é intrinsecamente motivadora. Experiências musicais precoces estão associadas a um maior envolvimento musical e mesmo à procura pela formação musical. A manutenção da motivação intrínseca pode determinar por quanto tempo os músicos vão permanecer na área e o quão recompensador a música vai ser para eles.
2. O apoio dos pais e dos professores é de extrema importância (motivação extrínseca). Pode ser a diferença entre o aluno beneficiar da aprendizagem musical ou desistir.
3. A reputação social perante os pares fortalece o compromisso perante a música. A estrutura social dentro dos conservatórios exerce uma forte influência na motivação dos alunos.
4. A persistência que os alunos demonstram nas tarefas de aprendizagem é determinada, em grande parte, pelas crenças acerca da música e deles próprios (autoeficácia). A auto-perceção das capacidades e as expectativas de sucesso ou fracasso são fortes indicadores de realização académica.
5. A motivação relaciona-se com a forma com que os músicos encaram desafios. Aqueles que são orientados para a tarefa (*mastery orientation*) estão disponíveis para dar o esforço necessário e tendem a definir objetivos específicos para eles mesmos, o que torna o estudo mais eficiente, produtivo e recompensador.

2.4. Teoria do estabelecimento de objetivos/metapas – *Goal Setting Theory*

Anteriormente, os objetivos e a definição de objetivos foram abordados do ponto de vista curricular, com ênfase em conteúdos e *produtos* de aprendizagem a ser avaliados. A *Goal Setting Theory*, por sua vez, é uma teoria que aborda o conceito de objetivo do ponto de vista motivacional.

A teoria da definição de objetivos (Locke & Latham, 1984, 1990a) baseia-se na mais simples das observações introspectivas, nomeadamente, de que o comportamento humano consciente tem um propósito. É regulado pelos objetivos do indivíduo. (Locke & Latham, 1991, p. 212)

Criada no início dos anos 90, por Edwin Locke e Gary Latham, esta teoria da motivação afirma que o compromisso atribuído a um determinado objetivo específico e desafiador leva a um desempenho superior quando comparado com o estabelecimento de um objetivo vago, do tipo “faz o teu melhor”. (Seijts, Latham, Tasa, & Latham, 2004, p. 227). Esta teoria tenta explicar porque é que indivíduos com capacidades semelhantes tem resultados dispares na execução da mesma tarefa. À luz desta teoria, tal acontece porque as pessoas têm diferentes objetivos. (Locke & Latham, 1991)

A teoria da definição de objetivos postula que o estabelecimento de objetivos para uma determinada tarefa influencia o modo como esta é desempenhada e especifica os fatores que afetam os objetivos e suas relações com a ação e desempenho (D’Oliveira, 1992, p. 309).

Esta teoria enquadra-se num conjunto de teorias motivacionais associadas à teoria cognitivista-construtivista da aprendizagem. Esta última que nos diz que “o aluno poderá regular o seu pensamento cognitivo e o seu comportamento perante uma tarefa, bem como o seu nível de motivação através de várias fases”, sendo uma delas a definição de objetivos. (Simão, Silva, & Sá, 2007, pp. 3-4). Também as crenças dos sujeitos sobre as próprias capacidades influenciam a forma como estes abordam as tarefas e definem os seus objetivos, nesse sentido a *Goal Setting Theory* relaciona-se com o conceito de autoeficácia e também com a autorregulação da aprendizagem

Na secção seguinte serão abordadas outras duas as teorias motivacionais. A teoria da aprendizagem autorregulada e teoria dos objetivos/metasp de realização (*Achievement Goal Theory*).

2.5. Teoria das metas de realização

Goal orientations: Achievement Goal Theory

A teoria das metas de realização³ é uma teoria sociocognitiva da motivação que vem elucidar acerca dos tipos de objetivos conceptualizados pelos sujeitos e o que isso revela acerca das suas motivações. Esta teoria enquadra-se na literatura de *goal orientation*, que se revela importante na identificação das tendências dos alunos do projeto de intervenção pedagógica acerca dos objetivos. Esta teoria tem vindo a consubstanciar múltiplas investigações no âmbito da motivação académica, já desde o final da década de 80. Como vimos anteriormente, a teoria das metas de realização pertence ao grupo das teorias motivacionais que se focam nos motivos dos alunos para aprender ao invés das demais teorias que investigam as crenças e expectativas dos sujeitos sobre o sucesso académico.

³ “Teoria das metas de realização” é a tradução de “achievement goal theory” utilizada por Dias (2018). O termo *objetivo* é utilizado como sinónimo de *meta*, no decorrer deste enquadramento.

2.5.1. Objetivos de realização (*Achievement Goals*)

O objetivo é, como vimos, um conceito chave a diversos níveis. Previamente verificou-se a sua pertinência no âmbito curricular assim como a sua centralidade na *Goal setting theory* de Locke e Lathan (1994). Como afirmam os referidos autores, “[n]estas perspetivas as metas significam o que se procura atingir e representam o motivo para se iniciar uma ação e/ou nela persistir” (Dias, 2018, p. 100). Já na *Goal Achievement Theory* os objetivos ou metas de realização são representações cognitivas de um tipo genérico de um objetivo para o qual o indivíduo revela tendências de persecução.

Para entender o que são objetivos de realização é fundamental perceber, separadamente, que significados encerram os construtos de objetivo e de realização. A *realização* pode definir-se de várias formas, mas parece existir consenso entre os especialistas na importância da *competência* para o conceito de *realização*. À luz desta teoria motivacional, competência pode ser definida como condição ou qualidade para a eficácia (Elliot & Hulleman, 2017). O objetivo, por sua vez, também pode ser definido de várias formas, mas aqui os especialistas divergem. É consensual que objetivo representa o propósito dos comportamentos, mas propósito (*purpose*) pode ser interpretado como a finalidade (*aim, end state*) do comportamento do sujeito ou como a razão subjacente ao comportamento. Tendo em conta as considerações expostas, define-se *achievement goal* como o propósito para iniciar comportamentos baseados em competência. Os *Achievement goals* (objetivos de realização) são postulados para criar uma estrutura de como os indivíduos interpretam, experimentam e se selecionam ou excluem para as situações de realização (*achievement situations*). (Elliot & Hulleman, 2017, pp. 44-45)

A teoria dos objetivos de realização baseia-se na existência de duas principais tendências de objetivos de realização (modelo dicotómico): *mastery goals ou meta performance goals ou meta performance*. Estes tipos de objetivos refletem os critérios diferenciados pelos quais os sujeitos avaliam a sua competência e definem o sucesso da sua participação numa determinada atividade (Serra, 2010, pp. 13–15, citando Nicholls, 1984, 1989).

As metas de domínio (*mastery goals*) são objetivos focados no desenvolvimento de competências do aluno (razão/motivo) e na aprendizagem para o domínio numa determinada tarefa (finalidade/meta). Os objetivos de domínio associam-se ao aumento de um conjunto positivo e adaptativo de processos e resultados afetivos, cognitivos e comportamentais (Elliot & Hulleman, 2017, p. 44). A investigação sugere que as metatarefas⁴ se associam a uma ampla gama de atividades relacionadas com a motivação, que são conducentes a situações de realização positiva e que são mediadoras necessárias para uma aprendizagem autorregulada. Estes objetivos aumentam o tempo despendido pelos alunos na

⁴ Metatarefa é um sinónimo de meta/objetivo de domínio.

aprendizagem e a sua persistência face às dificuldades. São promotores de maior envolvimento e participação ativa na aprendizagem (Ames, 1992, p. 262). Também Elliot (2017) aponta os mesmos benefícios; para este a orientação para as metas de domínio é retratada como um estado intrinsecamente motivador que leva à persistência perante o falhanço, à perseverança perante dificuldades e conduz a uma sensação de gratificação se a tarefa for dominada, se o progresso for experienciado e se a competência for expressada com sucesso. As metas de domínio podem ser atingidas independentemente de a pessoa ter ou não alcançado a vitória numa corrida ou num jogo.

Os objetivos de performance (*performance goals ou ego goals*³) são objetivos conceptualizados em termos de demonstração de competências (o motivo) em relação aos outros (a finalidade), sendo a perceção de competência resultante do sucesso em relação aos pares, por comparação com o standard dos critérios normativos (Ames, 1992, p. 262). Vários outros autores apontam as mesmas características a este tipo de metas (Roberts, Treasure, & Conroy, 2012; Steinberg, Grieve, & Glass, 2001). A principal motivação para o envolvimento do sujeito, com este tipo de orientação é ser melhor que os outros. Por outras palavras, a motivação para a persecução da meta de performance é alimentada pela competição. O sucesso é medido pela maior ou menor superioridade de desempenho em relação aos outros, mesmo que isso possa ser alcançado com menos esforço ou habilidade do que os seus pares. A motivação reside na premissa de “ser o melhor” por oposição ao “fazer o meu melhor. Por oposição ao que foi referido sobre as metas de domínio, os objetivos de performance funcionam como uma força motivacional extrínseca para alcançar os resultados desejados. De acordo com Elliot e Hulleman (2017, p. 44) os objetivos de desempenho postulam um conjunto de processos e resultados negativos. Por exemplo, um músico com orientação motivacional para as metas de performance, que é candidato a um concurso, apresentará tendência a perder motivação se se perceber inferior aos restantes concorrentes e se considerar que não vai conseguir ganhar.

As orientações gerais dos sujeitos para determinado tipo de meta de realização refletem, por isso, o ponto de vista dos sujeitos sobre competência: se a desenvolve ou se a demonstra.

O modelo dicotómico, acima descrito, é a base da teoria das metas de realização, mas existem outros, como o modelo tricotómico em que as metas *performance* se desdobraram em dois:

1. *Performance approach goals* (*performance*-aproximação) em que a finalidade será do sujeito se mostrar competente ou melhor que os outros (Dias, 2018, p. 100)

³ *Ego goal* é um sinónimo de objetivo de performance. A palavra *ego* advém da perceção de sucesso do sujeito, que resulta da comparação do seu “eu” com os standards interpessoais e normativos.

2. *Performance avoidance goals* (*performance*-evitação) em que a finalidade é evitar a tarefa para que o sujeito não seja considerado incompetente ou pior do que os outros. (Dias, 2018, p. 100).

Como previamente referido, a investigação demonstrou que os objetivos de domínio estão associados a um maior envolvimento e qualidade na aprendizagem, assim como os objetivos de *performance*-aproximação, uma vez que estas tendências levam à adoção de “estratégias profundas de aprendizagem, com melhores resultados, especialmente em termos de classificações” (Dias, 2018, p. 100). Por oposição, as metas de *performance*-evitação estão relacionadas com a adoção de estratégias de aprendizagem mais superficiais, com ansiedade e consequentemente resultados negativos.

Ora, sé é verdade que os alunos podem almejar ser bem-sucedidos na escola, também se verifica que existem aprendentes que não estão especialmente empenhados em ser bem-sucedidos, nem se apoquentam em evitar que os considerem pouco eficazes. Nesse sentido, a investigação avançou com outro modelo teórico, desdobrando as metas de domínio em duas orientações motivacionais - meta domínio-aproximação e a meta domínio-evitação ou de alienação académica.

Como defende Archer, “em alunos alienados, os seus interesses e fonte de autoestima estão em áreas diferentes da sala de aula e, desta forma, uma alardeada falta de esforço não os protege de esconder falta de capacidade” (Dias, 2018, p. 101 citando Archer, 1994, p. 432)

Abaixo, apresenta-se um quadro geral com vários modelos de orientações motivacionais para as metas de realização:

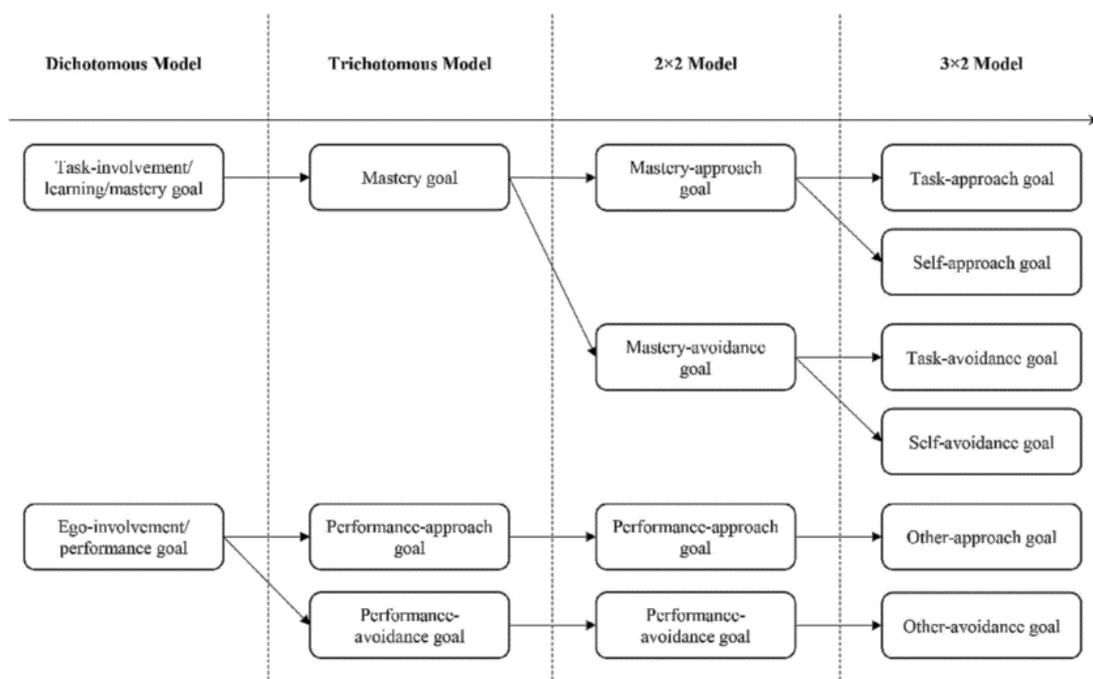


Figura 3. Esquema dos vários modelos de orientações para os objetivos de realização (Liu, Xiang, Lee, & Li, 2017, p. 293)

Dias (2018) refere ainda um modelo português mais recente - Inventário de Metas Académicas (Miranda & Almeida, 2011, p. 11, citando Miranda & Almeida, 2005, 2006a), que na sua versão definitiva inclui a avaliação de quatro metas académicas:

- 1) Metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar;
- 2) Metas orientadas para objetivos concretos;
- 3) Metas orientadas para a aprendizagem;
- 4) Metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto familiar.

A orientação para as metas de domínio, o sentimento de necessidade de desenvolvimento de habilidades, a própria noção e perceção de competência estão relacionadas com o próximo capítulo sobre a autorregulação da aprendizagem. Como já foi explicitado, as metatarefas associam-se a um conjunto de características que fomentam a competência da autorregulação dos alunos.

2.6. A autorregulação e os objetivos

A aprendizagem autorregulada constitui uma importante e recente abordagem no estudo da realização/sucesso académico (Zimmerman, 1986, p. 307). Zimmerman refere que o sucesso académico tem sido investigado, maioritariamente, em relação à avaliação das capacidades dos alunos, à qualidade do ensino, das escolas e do ambiente familiar. A teoria da autorregulação, por outro lado, vem investigar como os estudantes ativam, alteram e sustentam as suas práticas de aprendizagem em contextos específicos.

Objetivos e autorregulação, como se relacionam? Para uma resposta a esta questão é necessário clarificar em que consiste a autorregulação.

2.6.1. O que é a autorregulação?

Na visão socio-cognitivista da aprendizagem, a autorregulação é a competência de o indivíduo autogerir pensamentos, sentimentos e ações que são planeadas e ciclicamente adaptadas para alcançar objetivos (Silva, Simão e Sá, 2004, p. 2; Zimmerman, 2005, p. 14). No geral, os alunos podem ser considerados como autorregulados pelo grau em que estes são participantes ativos na aprendizagem, a nível metacognitivo, motivacional e comportamental (Zimmerman, 1986, p.308; 1989, p. 329).

A teoria cognitivista-construtivista valoriza o funcionamento cognitivo do aluno. De acordo com esta perspetiva, “o aluno poderá regular o seu pensamento cognitivo e o seu comportamento perante

uma tarefa, bem como o seu nível de motivação através de várias fases – a definição de objetivos e planejamento de estratégias, controlo volitivo e autorreflexão/avaliação” (Silva, Simão, & Sá, 2004, pp. 3–4, citando Erikson, 2002; Zimmerman, 1998,2000). Ao associar-se a visão socio-cognitivista, percebemos que a cognição não é uma atividade independente, isto é, está sujeita “a variáveis comportamentais (de personalidade) e contextuais (Silva, Simão, & Sá, 2004, pp. 3–4, citando Bandura, 1986, 1993).

A perspetiva cognitiva-construtivista valoriza o funcionamento cognitivo. O aluno poderá regular o seu pensamento cognitivo e o seu comportamento perante uma tarefa, bem como o seu nível de motivação através de várias fases – a definição de objetivos e planejamento de estratégias, controlo volitivo e autorreflexão/avaliação (ERIKSON, 2002; ZIMMERMAN, 1998, 2000) – sujeitas a variáveis comportamentais (de personalidade) e contextuais (BANDURA, 1986, 1993). (A. L. da Silva, Simão, & Sá, 2004, pp. 3-4)

Embora existam propostas de diferentes orientações teóricas em relação à autorregulação, Silva, Simão e Sá (2004, p. 5) referem que “as perceções de autoeficácia, a elaboração de metas e de objetivos de aprendizagem, o uso consciente e deliberado de estratégias cognitivas e motivacionais e o compromisso na obtenção dos objetivos e da sua concretização” são componentes comuns e constantes na literatura especializada da autorregulação da aprendizagem.

Zimmerman (2002, pp. 65-66) defende que autorregulação não é uma habilidade mental ou uma habilidade de desempenho académico, mas um processo autodiretivo pelo qual os alunos transformam habilidades mentais em habilidades académicas. Segundo o mesmo autor, numa perspetiva autorreguladora, a aprendizagem é vista como uma atividade que os alunos fazem por si mesmos de maneira pró-ativa e não como um evento que lhes é provocado durante o ensino. Os alunos autorregulados são pró-ativos na aprendizagem porque são conscientes das suas capacidades, das suas limitações e também por serem guiados por objetivos e estratégias relacionadas com as tarefas dadas. Esses alunos monitoram seu comportamento em termos dos seus objetivos e refletem sobre sua crescente eficácia. Isto aumenta a autossatisfação e a motivação para continuar a melhorar a aprendizagem. Devido à sua motivação superior e aos métodos de aprendizagem adaptativos, os alunos autorregulados não são apenas mais propensos a ter sucesso académico, como também tendem a demonstrar uma atitude mais positiva em relação ao futuro. A autorregulação da aprendizagem é, portanto, um processo multidimensional e cíclico que envolve a seleção e uso de subprocessos que devem ser adaptados a cada situação de aprendizagem (Zimmerman, 1986, pp. 307-313) sendo eles:

- a) Definição de objetivos específicos para si mesmo.
- b) Adoção estratégias eficazes para alcançar os objetivos.

- c) Monitorização do desempenho, seletivamente, em busca de sinais de progresso.
- d) Reestruturação do contexto físico e social para torná-lo compatível com os próprios objetivos.
- e) Gestão eficiente do tempo.
- f) Autoavaliação dos métodos.
- g) Atribuição de causalidade aos resultados.
- h) Adaptação de métodos futuros.

(Zimmerman, 2002, p. 66)

O nível de aprendizagem dos alunos varia consoante a presença ou ausência destes processos autorregulatórios (Zimmerman, 2002, p. 66 citando Schunk e Zimmerman, 1994; Zimmerman, 1998).

O processo de autorregulação pode ser conceitualizado ciclicamente e em três fases (McPherson, Gary E. Zimmerman, 2011, p. 159; (Zimmerman, 2002 p. 67, 2005, pp. 15-16).

1ª. Fase prévia (*forethought*)

Esta fase precede qualquer execução. É a preparação do palco para a tarefa, como uma espécie de mapa mental que guiará a ação do aluno. Dela faz parte todo o planeamento, desde a definição de objetivos até ao plano estratégico. Esta fase é influenciada pelas características motivacionais, os objetivos de realização, a auto-eficácia e a valorização académica apresentadas pelo indivíduo. (Pereira, 2012, pp. 19-20). Os objetivos deverão ser claros e organizados do mais específico e imediato para os mais gerais e a longo prazo. As expectativas deverão ser o mais honestas e realistas possível de maneira a tornar a tarefa mais apetecível.

A fase prévia associa-se à planificação, ou seja, ao estabelecimento de objetivos e à escolha de um plano estratégico que guia a conduta do estudante, entendida como um “pensamento em tempo futuro” (Veiga Simão, 2004a).

2ª. Fase do controlo volitivo (*performance/volitional control*)

A fase da *performance* envolve todos os processos que ocorrem durante a aprendizagem e as tentativas deliberadas de utilização de estratégias específicas com o objetivo de ajudar o aluno a ser mais bem-sucedido.

A fase de realização ou de *controlo volitivo* diz respeito aos processos que ocorrem durante a aprendizagem em que a automonitorização e o autocontrolo assumem um importante papel. É, assim, uma fase de execução (*idem*), em que, através da utilização de estratégias de aprendizagem e do controlo da atenção, o estudante realiza a tarefa controlando de forma contínua o curso da ação. (Pereira, 2012, pp. 19-20)

3ª. Fase de autorreflexão (*self-reflection*)

A fase da auto-reflexão contempla processos do domínio cognitivo (autojulgamento) e domínio afetivo (reação emocional ao ocorrido) dos alunos. O autojulgamento inclui a autoanálise e autoavaliação, nomeadamente o pensamento sobre pontos positivos e negativos da *performance* e o que causou o sucesso ou o fracasso. Com a autoavaliação e autoanálise, o aluno é capaz diagnosticar problemas e verificar se atingiu ou não os objetivos traçados e, mais importante, medir seu nível de satisfação pessoal (auto-reação).

A fase de auto-reflexão, esta destaca a necessidade de refletir e reagir, uma vez terminada a tarefa, entendida, assim, como a fase de avaliação () por parte do aluno, relativamente às estratégias de aprendizagem delineadas para alcançar os objetivos, permitindo a realização dos ajustamentos que se consideram adequados. (Pereira, 2012, pp. 19-20)

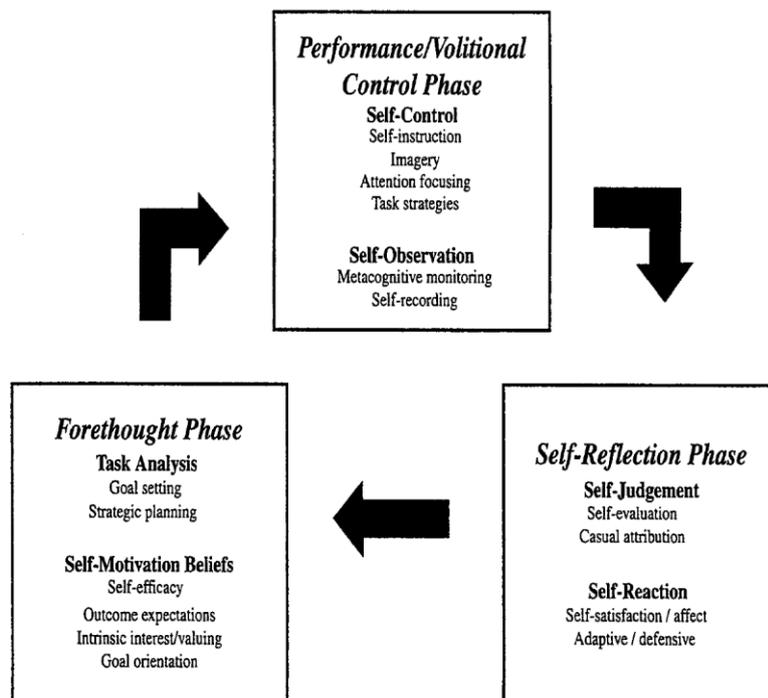


Figura 4. Fases cíclicas do processo de autorregulação da aprendizagem. Retirado de McPherson e Zimmerman (2011, p. 159)

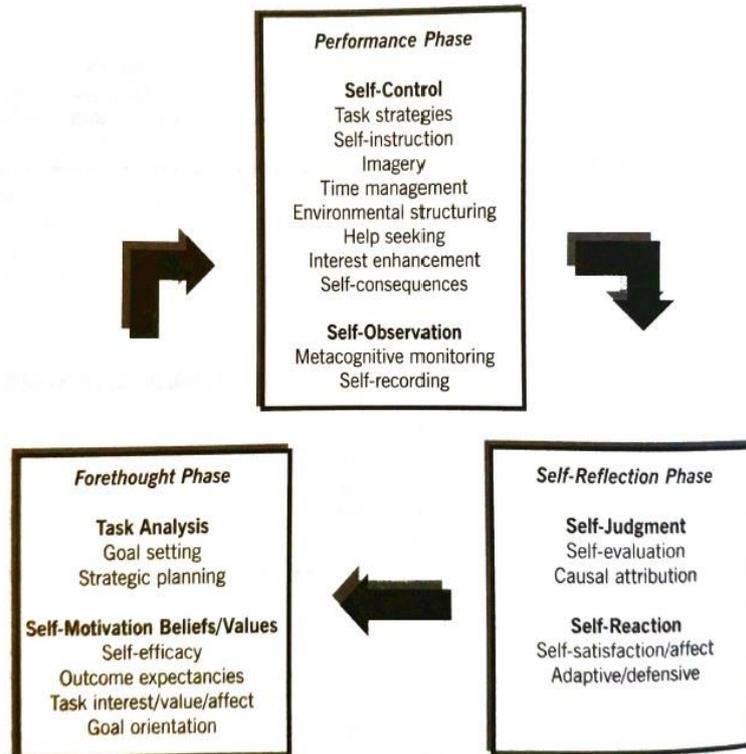


Figura 5. Ciclo de autorregulação, versão atualizada. Retirado de Zimmerman, Schunk, e DiBenedetto (2017, p. 314)

No ensino instrumental da música, grande parte do processo de aprendizagem é feito em casa, pelo aluno. Se os alunos de instrumento, das escolas artísticas portuguesas, têm duas aulas semanais, no melhor dos cenários, será extremamente importante dotar os alunos de competências de autorregulação que lhes permitam ser autónomos e eficientes no seu estudo. De outro modo, a aprendizagem instrumental quase poderia ser considerada uma atividade autodidata tendo em conta a quantidade de tempo de estudo autónomo contra a quantidade de tempo de execução/estudo orientado em aula, pelo professor.

Na parte seguinte desta revisão de literatura, investiga-se a relevância da autorregulação na aprendizagem, partindo de uma análise mais genérica e acabando no caso específico da prática instrumental.

2.6.2. A importância da autorregulação

O conhecimento estratégico e a autorregulação são ferramentas essenciais para aprendizagem dos alunos naquele que é o paradigma curricular atual, trazendo por isso novos desafios para quem deve ensinar essas competências e para os seus aprendentes (Silva, Simão & Sá, 2004). A autorregulação é importante porque uma das principais funções da educação é o desenvolvimento de competências de

aprendizagem para a vida. Depois da formação acadêmica, secundária e/ou superior os jovens serão confrontados com situações em que terão de adquirir novas capacidades informalmente. (Zimmerman 2002, pp. 65-66).

Tendo em conta a importância da competência da autorregulação dos alunos para o percurso académico e, principalmente, para a vida futura, seria de esperar que as escolas insistissem no seu desenvolvimento e que os alunos se revelassem mais autorregulados. Nesse âmbito, Pedro Rosário traça um cenário um pouco diferente daquilo que se consideraria ideal:

Contudo, muitos alunos das nossas escolas apresentam disfunções no seu processo autorregulatório, no domínio motivacional (e.g., evitando determinadas tarefas ou desistindo antes da sua conclusão), nos métodos que utilizam (e.g., utilização inadequada de estratégias) ou nos recursos utilizados (e.g., não procurar ajuda quando necessitam). Estes tipos de problemas, entre outros, podem surgir quando os alunos não conhecem os processos auto-regulatórios, acreditam que as abordagens “de sempre” às tarefas escolares funcionam bem, ou que, pelo contrário, são inúteis. Para além destes aspectos, habitualmente, as escolas também não proporcionam treino autorregulatório aos seus professores e alunos, por falta de tempo, espaço, formação docente... (Rosário, Trigo, & Guimarães, 2003, p. 399 como referido em Rosário, 2001; 2002)

A observação de aulas, no âmbito do estágio profissional, vem corroborar, em grande parte, as asserções de Rosário (Rosário, Trigo, e Guimarães, 2003, p. 199). Constata-se que existem alunos, mesmo os avançados, de instrumento com grande dependência das indicações do professor, demonstrando disfunções ou inexistência de processos autorregulatórios, sobretudo a nível dos métodos e recursos.

Cada vez mais autores se debruçam nas capacidades de autorregulação da aprendizagem das faixas etárias mais jovens, pois a investigação tem vindo a demonstrar que estas competências se devem desenvolver desde tenras idades. Veja-se por exemplo o estudo de McPherson e Renwick (2001) “Um estudo longitudinal da autorregulação na prática musical infantil”. Noutro estudo realizado com crianças mais jovens (1º ano de escolaridade) com o objetivo de avaliar competências de autorregulação e traçar estratégias pedagógicas para o seu desenvolvimento Simão e Dias (2004) referem que os alunos participantes ganharam autonomia na realização das tarefas, começaram a utilizar estratégias/ajudas pedagógicas modeladas na resolução das situações do dia-a-dia e desenvolveram a sua capacidade reflexiva perante a realização de tarefas. Neste sentido estratégias de autorregulação podem e devem ser ensinadas desde o início da escola com vista a promover a autonomia e o sucesso futuro dos alunos (McPherson e Renwick, 2001, pp. 172-184).

A premissa fundamental do paradigma construtivista da aprendizagem é a de que o indivíduo constrói a sua própria aprendizagem. Assim, o aluno é o protagonista do processo de aprendizagem,

“artífice, o verdadeiro ator do processo, uma vez que as novas aprendizagens só serão possíveis a partir dos conceitos, crenças, representações e conhecimentos que este constrói no decorrer das suas experiências prévias” (Rosário e Almeida, 1999).

Na mesma linha de McPherson e Renwick (2001) Rosário, Trigo e Guimarães afirmam:

Nesta leitura do processo de ensino-aprendizagem [paradigma construtivista] urge que a educação formal promova nos alunos estratégias de auto-regulação da sua aprendizagem. Estas competências são consideradas fundamentais, não só para os alunos guiarem a própria progressão na escada educativa, mas também para assegurar a continuidade formativa após a sua saída do sistema educativo, promovendo que os alunos aprendam efectivamente a aprender (Rosário, Trigo, e Guimarães, 2003, p. 88).

2.6.3. A autorregulação na prática instrumental

A perspetiva autorreguladora da aprendizagem é particularmente interessante. Permite-nos clarificar processos chave envolvidos no estudo musical eficaz e compará-los com outras disciplinas, levando a um entendimento mais completo da aprendizagem musical.

O estudo é uma componente essencial para o sucesso na aprendizagem de um instrumento musical e por essa razão, existem inúmeros especialistas em psicologia da música que se dedicam à investigação sobre o estudo (Ericsson, Krampe, & Tesch-Römer, 1993; Sloboda, Davidson, Howe, & Moore, 1996). Tal como qualquer atividade académica ou física, a aprendizagem dum instrumento musical requer prática.

Num estudo acerca dos aspetos motivacionais e de autorregulação do estudo, McPherson e McCormick (Mcpherson & McCormick, 1999, p. 101) identificaram três componentes principais do estudo: atividades criativas, repertório e trabalho técnico. A análise dos dados revelou aos autores um padrão consistente através das três componentes do estudo musical, evidenciando que os sujeitos que referiram quantidades maiores de estudo informal/atividades criativas (tocar de ouvido, improvisar), repertório (novas peças e repertório antigo) e no trabalho técnico (escalas, estudos, etc.) tendem a ser cognitivamente mais envolvidos durante o seu estudo e a expressar mais interesse intrínseco na aprendizagem do instrumento. Nas conclusões é referido que o envolvimento cognitivo do aluno durante a sua prática instrumental pode fornecer uma pista chave, mas muitas vezes ignorada, para a eficácia do estudo e para melhorar as capacidades musicais, na sua globalidade.

Para o estudo ser considerado eficaz, é necessário acrescentar-lhe a competência de autorregulação da aprendizagem, que se mostra evidente quando os alunos são metacognitivamente, motivacionalmente e comportamentalmente participantes ativos no seu processo de aprendizagem

(McPherson & Renwick, 2001, p.169 citando Zimmerman, 1986, p. 308). A autorregulação não é uma característica fixa, mas antes um conjunto de processos específicos do contexto, utilizados pelos aprendentes, que dependem fundamentalmente de seis dimensões: motivo, método, tempo, resultados da performance, ambiente físico e fatores sociais. (McPherson e Renwick, 2001, pp.169-171 citando Zimmerman, 1998). De acordo com McPherson e Renwick (2001, pp.170-171), estes fatores, reinterpretados para música podem traduzir-se da seguinte maneira:

1. Motivo – sentir-se livre e capaz de decidir quando estudar.
2. Método – planejar e aplicar estratégias adequadas aquando do estudo.
4. Resultados da Performance – monitorizar, avaliar e controlar a execução
5. Ambiente físico – estruturar o local de estudo (longe de distrações).
6. Fatores sociais – procura ativa de informação que possa auxiliar o estudo (por exemplo: de um familiar, do professor, de um diário de estudo, de um livro)

De seguida, os seis fatores enunciados apresentam-se relacionados com os processos de socialização e com os processos autorregulatórios correspondentes a cada fator. São apresentadas para o efeito duas tabelas, sendo que a segunda é uma adaptação para a língua portuguesa.

Scientific Question	Psychological Dimensions	Socialization Processes	Self-Regulation Processes
Why?	Motive	Vicarious or direct reinforcement by others	→ Self-set goals, self-reinforcement and self-efficacy
How?	Method	Task strategies are modeled or guided socially	→ Self-initiated covert images and verbal strategies
When?	Time	Time use is socially planned and managed	→ Time use is self-planned and managed
What?	Behavior	Performance is socially monitored and evaluated	→ Performance is self-monitored and evaluated
Where?	Physical environment	Environments are structured by others	→ Environments are structured by self
With whom?	Social	Help is provided by others	→ Help is sought personally

Figura 4. Dimensões da autorregulação Musical. Retirado de McPherson e Zimmerman (2011, p. 134)

Tabela 1. Análise conceptual das dimensões da autorregulação académica

Perguntas científicas	Dimensões psicológicas	Requisitos da tarefa	Atributos autorreguladores	Processos autorreguladores
Por quê?	Motivo	Escolher participar	Intrinsecamente ou auto-motivado	Estabelecimento de objetivos, autoeficácia, valores, atribuições, etc.
Como?	Método	Escolher o método	Planeado ou autorregulado	Utilização de estratégias, relaxamento, etc.
Quando?	Tempo	Controlar o tempo	Eficiente na gestão do tempo	Planeamento e gestão do tempo, etc.
O quê?	Realização	Controlo sobre a realização	Auto-consciente da realização	Automonitorização, autojulgamento, controlo da ação, volição, etc.
Onde?	Ambiental	Controlo físico da situação	Ambientalmente recetivo e com recursos	Organização e estruturação do ambiente
Com quem?	Social	Controlo do meio social	Socialmente recetivo e com recursos	Seleção de modelos, procura de ajuda, etc.

(Silva, Simão, e Sá, 2004, p. 7)

Se a autorregulação se mostra como uma característica essencial para a aprendizagem, uma implicação pedagógica subjacente é, portanto, a de que os professores devem despende tempo das aulas, demonstrando e modelando estratégias específicas que os alunos devem tentar desenvolver ao estudar, por exemplo, corrigir/impedir certos tipos de erros de execução (McPherson e Renwick 2001, p.184). Mas mais do que isso, tais estratégias serão ineficazes a menos que os alunos também desenvolvam a capacidade de monitorizar e controlar sua própria aprendizagem. Consequentemente, os professores devem também elaborar estratégias para que os alunos desenvolvam capacidades para refletir sobre a adequação dos seus próprios hábitos de estudo. (McPherson e Renwick, 2001, p. 184)

Poucos alunos iniciantes usufruem imediatamente dos benefícios da motivação intrínseca e podem facilmente perder o interesse se não forem socialmente encorajados e guiados, opinião que certamente a maioria dos professores de música atestará (McPherson e Zimmerman, 2011, p. 139). Felizmente, a motivação destes alunos pode ser bastante aumentada quando e se eles usarem processos de autorregulação. Alunos que têm capacidade para detetar progressos subtis na aprendizagem aumentarão os seus níveis de autossatisfação e suas crenças na autoeficácia para atuar em contexto de performance (McPherson, Gary E. Zimmerman, 2011, pp. 139-140). Claramente, a motivação não deriva da tarefa em si, mas sim do uso de processos autorregulatórios, como o autocontrolo, e os efeitos desses processos na autoconfiança dos alunos. Nesse sentido, é possível relacionar a definição de objetivos, motivação e a autorregulação das aprendizagens, e daí inferir implicações para o ensino. O'Neill & McPherson (2002, p. 31-46) afirmam que os professores deverão ter em conta cinco dimensões importantes na sua prática letiva, de modo a potenciarem a motivação dos alunos: o potencial, sucesso e fracasso, prazer, compromisso/envolvimento e objetivos. Concluem que o desafio dos professores é ter em conta a perspetiva do aluno sobre a sua própria aprendizagem e desenvolver um entendimento da gama complexa de pensamentos, sentimentos e ações que sustentam ou prejudicam o aluno durante os muitos anos necessários ao desenvolvimento das suas competências musicais.

É curioso constatar-se que aquilo que se diz acerca dos problemas do ensino generalista, até ao nível do uso de certas palavras como “repetições mecânicas”, é exatamente a situação problemática do ensino da música:

Os problemas que os alunos enfrentam na sua aprendizagem diária não se podem resolver superficialmente com repetições mecânicas de respostas definitivamente certas. (Pedro Sales Luís Rosário *et al.*, 2003, p. 87)

A seguinte tabela é uma ferramenta com potencial para auxiliar os professores na identificação de estratégias de autorregulação que os seus alunos já utilizam e, por outro lado, é um instrumento que poderá ajudar os docentes a modelar as suas próprias estratégias para os alunos.

Estratégias de autorregulação dos alunos

Adaptado de Rosário (2001, pp. 90-91) e Zimmerman e Martinez-Pons (1986, p. 618)

Estratégias	Definição
1. Auto-avaliação	Declarações que indicam as avaliações dos alunos sobre a qualidade ou progressos do seu trabalho.

2. Organização e transformação	Declarações que indicam as iniciativas dos alunos para reorganizarem, melhorando-os, os materiais de aprendizagem.
3. Estabelecimento de objetivos e planeamento	Declarações indicando o estabelecimento de objetivos educativos: planeamento, faseamento no tempo e conclusão de atividades relacionadas com esses objetivos.
4. Procura de informação	Declarações indicando os esforços dos alunos para adquirir informação extra de fontes não-sociais quando enfrentam uma tarefa escolar.
5. Tomada de apontamentos	Declarações indicando os esforços para registar eventos ou resultados.
6. Estrutura Ambiental	Declarações indicando esforços para selecionar ou alterar o ambiente físico ou psicológico de modo a promover a aprendizagem.
7. Auto-consequências	Declarações indicando a imaginação ou a concretização de recompensas ou punições para os sucessos ou fracassos escolares.
8. Repetição e memorização	Declarações indicando as iniciativas e os esforços dos alunos para memorizar o material.
9-11. Procura de ajuda social	Declarações indicando as iniciativas e esforços dos alunos para procurarem ajuda dos pares (9), professores (10) e adultos (11).
12-14. Revisão de dados	Declarações indicando os esforços-iniciativas dos alunos para relerem notas (12), testes (13), livros de texto (14) afim de se prepararem para uma aula ou para um exercício escrito.
15. Outros	Declarações indicando que os comportamentos de aprendizagem são iniciados externamente, pelos pais ou professores e todas as respostas verbais pouco claras. Exemplo: "Acabei de fazer o que o professor diz".

As conceções de autorregulação da aprendizagem anteriormente apresentadas realçam o carácter efetivamente intencional da ação dos sujeitos em direção aos seus objetivos previamente estabelecidos

(Freire, 2009, p. 278). Assim, perspectiva-se que a definição dos objetivos, à partida, seja uma fase extremamente importante para o sucesso da aprendizagem, numa educação que se pretende globalizante e promotora da autonomia do aluno.

2.7. Quais são as funções do ensino da Música?

Do ponto de vista curricular constatou-se que os objetivos constituem um guia para o funcionamento do ensino-aprendizagem na Educação. Primeiro viu-se de que forma os objetivos são formulados, por quem são formulados e de que forma são operacionalizados. Já do ponto de vista psicológico/motivacional, focado na figura do aluno, entendeu-se a toda a ação humana terá um propósito, uma finalidade. Desse modo, procurou-se entender qual o impacto das orientações para os objetivos de realização (*mastery goals e performance goals*) no desempenho académico e na motivação dos alunos. Para além disso, o processo de definição de objetivos foi enquadrado na teoria de autorregulação da aprendizagem, uma capacidade entendida como a competência do indivíduo autogerir pensamentos, sentimentos e ações que são planeadas e ciclicamente adaptadas para alcançar objetivos.

Estabelecida a pertinência dos objetivos a nível curricular e motivacional, uma espécie de raciocínio inverso aparece: o que é que os objetivos definidos têm a dizer sobre quem os definiu? Mais especificamente, que funções da música poderão estar implícitas nas escolhas dos agentes educativos?

Na sociedade atual verificamos uma constante valorização das áreas técnico-científicas em detrimento da área humanística. Vivemos na era do maior e mais rápido desenvolvimento tecnológico de sempre, pelo que se torna imperativo, para hoje e para o futuro que se avizinha, o entendimento do Homem como pessoa e qual o seu papel. Para podermos pensar sobre a nossa existência, para lidarmos com um futuro eminentemente digital e robotizado, precisamos das Humanidades, das Artes da Filosofia para podermos antecipar os problemas que surgirão. São essas áreas que permitem aos humanos uma característica que a Ciência ainda não foi capaz de explicar – a capacidade do Homem em projetar o futuro. Seria, talvez, suspeito ou tendencioso, afirmar-se tais premissas, num contexto dominado pela área humanística, mas é precisamente nesta linha de pensamento que se encaixam as palavras do neurocientista António Damásio:

As ciências, por si só, não podem iluminar a experiência humana sem a luz que provém das artes e das humanidades (Damásio, 2017, p. 17).

Segundo MENC⁶- *The National Association for Music Education* (2002), o ensino da música proporciona aos alunos quatro benefícios principais:⁷

1. **Sucesso na sociedade:** A música é parte do tecido da sociedade, motivo pelo qual toda a criança deve ter uma educação em música. O valor intrínseco da música é reconhecido nas mais diversas culturas, inclusive todas essas culturas usam a música como veículo das suas ideias e ideais. (...)

2. **Sucesso na escola.** O sucesso na sociedade é, obviamente, dependente do sucesso na escola. Qualquer professor ou encarregado de educação consegue apontar potenciais benefícios da música no processo de criar melhores alunos. As competências desenvolvidas com a música são comumente apontadas como transferíveis para competências de estudo, de comunicação e para as capacidades cognitivas, úteis em qualquer componente do currículo. É ainda referido que o estudo da música, particularmente a participação em *ensembles*, ajuda os alunos a comportar-se adequadamente no ambiente escolar. Neste ponto são referidos inúmeros dados estatísticos que vêm atestar a validade das histórias sobre os múltiplos benefícios desenvolvimentais da música, que se têm generalizado na sociedade.

3. **Sucesso no desenvolvimento da inteligência.** O sucesso na escola e o sucesso na sociedade dependem de uma série de habilidades. Sem entrar no intenso debate sobre a natureza da inteligência, é possível demonstrar que algumas medidas da inteligência de uma criança são de facto aumentadas com a educação musical. Uma vez mais entramos na esfera daquilo que é comumente dito. O que é novo e especialmente atraente é uma combinação de estudos comportamentais rigidamente controlados e pesquisas neurológicas inovadoras que mostram como o estudo da música pode contribuir ativamente para o desenvolvimento do cérebro:

O músico está constantemente a adaptar-se, tomando decisões sobre o tempo, timbre (tone), estilo, ritmo, fraseado e a sentir/treinar o cérebro a tornar-se incrivelmente bom a organizar e conduzir múltiplas atividades ao mesmo tempo. A prática regular dessas atividades pode ter um grande retorno futuro, contribuindo para o aumento da capacidade de atenção, da inteligência e capacidade de autoconhecimento e expressão.” - Ramey John J., MD. *A User's Guide to the Brain*. New York: Pantheon Books, 2001.

A música tem, realmente, uma capacidade extraordinária e positiva sobre os humanos. No entanto, pode dizer-se que as funções anteriormente enunciadas, desvalorizam a música por si só, no sentido em que há sempre uma suscetibilidade a fatores externos para a justificação da música perante a sociedade. Em concordância com essa secundarização da música, atesta Daniel Levitin:

⁶ *Music Educators National Conference*, EUA – a maior organização de educação das artes do mundo e a única associação que aborda todos os aspetos da educação musical.

⁷ Texto traduzido e adaptado de MENC - *The National Association for Music Education* (2002)

A música tem muitas vezes sido o parente pobre das escolas públicas, o programa que é o primeiro a ser posto de parte, quando existem problemas de fundos, e que as pessoas tentam frequentemente justificar pelos seus benefícios colaterais, ao invés de deixarem a música existir pelo seu próprio mérito (Levitin, 2007, p. 234).

A música e as outras artes são formas dos seres humanos se conhecerem a si próprios e ao mundo, um veículo de expressão dos sentimentos. Reimer (1989, p. 11) refere que as artes são “modos básicos de cognição”. Para Reimer é a natureza e o valor da música que facilitam esta compreensão mais profunda da vida emocional de seres humanos. Na mesma linha de pensamento, vejam-se as afirmações de Edwin Gordon:

Através da música, as crianças aprendem a conhecer-se a si próprias, aos outros e à vida. E, o que é mais importante, através da música as crianças são mais capazes de desenvolver e sustentar a sua imaginação e criatividade ousada. Dado que não se passa um dia sem que, duma forma ou doutra, as crianças não ouçam ou participem em música, é-lhes vantajoso que a compreendam. Apenas então poderão aprender a apreciar, ouvir e participar na música que acham ser boa, e é através dessa percepção que a vida ganha mais sentido (Gordon, 2000, p. 6).

“Viver não é o mesmo que existir” - esta é a premissa fundamental que dá lugar às artes na vida humana. Os humanos, ao contrário dos outros animais, são capazes e, principalmente, desejam fazer algo mais da vida para além de sobreviver. A espécie humana possui o que se chama de pensamento abstrato: pensar sobre pensamentos, planear e prever. Mais do que isso, os humanos possuem uma outra característica: nunca estão satisfeitos. Os humanos são criativos, estão sempre à procura de novos caminhos, de novas ideias. Esta capacidade permitiu aos humanos evoluir ao longo dos tempos. A música apresenta-se aqui como uma das mais significativas manifestações da capacidade dos seres humanos para pensar e aspirar incessantemente por algo mais que a mera existência (Abeles, Hoffer, & Klotman, 1994, pp. 65-66).

Estas manifestações *inúteis* [artes] – no sentido de “não absolutamente necessárias para manter ou defender a vida” – marcam a data mais importante de toda a história da humanidade. Elas são a prova do progresso do espírito humano na direção da evolução, que é, na direção que nos afasta do animal. (Abeles, Hoffer e Klotman 1994, citando Noüty, 1947, pp.125-126)

Como afirmam Abeles, Hoffer e Klotman (1994, p. 67), por toda história, desde a civilização egípcia, à Idade Média e na atualidade é nos fácil prestar provas de que as artes e a música são importantes para a qualidade de vida das pessoas. Tentar descobrir *porquê* é que é um assunto mais complexo.

A Educação Musical, apesar de seccionada nos *curricula* em várias componentes, é um processo abrangente, cujas disciplinas devem ser articuladas e encaradas como um todo em prol do

desenvolvimento musical do aluno. Os educadores precisam de ter em consideração a sociedade atual, uma vez que não fará sentido adotar um modelo educacional em que alunos do século XXI são “ensinados por professores do século XX, com práticas do século XIX” (Pacheco, 2017).

Keith Swanwick (2003) constata que no ensino da música, se continua a dar especial ênfase à aquisição de habilidades técnicas e ao estudo da teoria musical promovendo, inevitavelmente, uma desconexão entre o que é ensinado e o que é prioritário e fundamental para a música – a compreensão e produção de fenómenos sonoros. Deste modo percebe-se porque é que o autor considera a “Composição, Audição e Performance” os pilares do ensino da música e *Literature studies* e *Skill acquisition* como atividades periféricas.⁸

Conhecimento teórico e notacional, informação sobre música e músicos e habilidades são meios para informar (L) e viabilizar (S) as atividades centrais, mas podem facilmente (e perigosamente) substituir a experiência musical ativa. (Swanwick & França, 2002, p.17).

A finalidade da música não é a mera criação de produtos para a sociedade. “É uma experiência de vida em si mesma, que devemos tornar compreensível e agradável. É uma experiência do presente.” (Swanwick, 2003, p. 72)

É passar por um sistema de ensino musical sem contactar com a parte criativa da música, já não falando da improvisação, mas da composição. Os músicos atuais – *performers* – passam muito tempo a aprimorar a recriação musical e muito pouco a exercitar a criação musical. A função da música como “formadora de públicos” força uma espécie de separação artificial entre os músicos que ouvem e os que executam. De facto, segundo Vieira (2013) o sistema de educação musical de Portugal tem perpetuado uma divisão artificial entre subsistemas ramificados que enfatizam a escuta por um lado e a execução por outro. O poder real da música reside não na sua contemplação, mas na sua prática; não somente ouvindo, mas sobretudo tocando, cantando e compondo. Será a formação de públicos uma das funções principais da Educação Musical nas escolas? Ou poderá ser apenas uma consequência de um ensino musical de qualidade?

A divisão da sociedade em intérpretes musicais e ouvintes de música é relativamente recente. A história da música mostra-nos que, ao longo da evolução humana, a composição foi uma atividade em que todos participavam de forma “tão natural como respirar e andar” (Levitin, 2007, p. 14).

No século XX, os objetivos das escolas prendiam-se maioritariamente com a literacia, incluindo a literacia musical. Esta era vista como fim em si, negligenciando as outras funções da música a nível

⁸ Modelo de Educação Musical proposto por Swanwick – *C(L)A(S)P: Composition, Literature studies, Audition, Skill acquisition e Performance*

pessoal e familiar pois presumia-se que a literacia traria a autonomia suficiente para alcançar tais objetivos.(Vieira, 2013, pp. 87–88).

E que funções são essas? Até agora foram atribuídas várias funções à música, desde funções associadas à natureza musical da espécie humana até à importância secundária que lhe é atribuída, pelos seus benefícios colaterais.

O antropólogo Allan Merriam (1964, pp. 209–227) apresenta uma sistematização com dez funções sociais da música que passamos a enunciar:

1. Expressão humana

- ✓ Veículo de expressão de ideias e emoções (ex.: amor, canções de intervenção).
- ✓ Música parte de movimentos sociais nos quais os indivíduos procuram expressar emoção, contentamento ou descontentamento político/social.
- ✓ Sentimentos pessoais (ex.: alegria, medo, fúria)

2. Apreciação estética

- ✓ Contemplação de expressões/formas musicais em termos de beleza, significado e poder de evocar uma resposta emocional nos sujeitos
- ✓ Consideração filosófica na história da civilização
- ✓ Contemplação e sensibilidade a alguma forma ou evento musical.

3. Entretenimento

- ✓ Envolve a atenção das pessoas para algo que seja agradável, divertido ou que forneça uma distração
- ✓ A música como parte da indústria, capitalismo.

4. Comunicação

- ✓ A música, apesar de não ser uma linguagem universal, é moldada nos termos da cultura da qual faz parte.
- ✓ Dentro de cada cultura específica, o que a música comunica é impreciso
- ✓ O significado da comunicação através da música depende do grau em que os indivíduos dentro da cultura compartilharam experiências sobre os idiomas e o que se pretende comunicar.

- ✓ Qualquer emoção transmitida pela música também depende do contexto em que é vivenciada.

5. Representação simbólica

- ✓ A música simboliza ou representa algo.
- ✓ Simboliza valores culturais ou outros valores, ideais ou ocasiões de um dado grupo ou indivíduo, que detêm algum significado afetivo (ex.: hino nacional, temas de filmes, *jingles* publicitários)

6. Resposta física

- ✓ A música é usada para acompanhar movimento, como na dança.
- ✓ A música propicia, desencadeia, canaliza comportamentos.

7. Reforçar a conformidade com as normas sociais

- ✓ Música de controlo social, usada para advertir membros desviantes de uma sociedade ou para indicar o que é considerado como comportamento adequado.
- ✓ Canções para crianças, incluindo músicas folclóricas tradicionais ou composições concebidas para reforçar os valores e ideias que os pais, as escolas e a sociedade desejam inculcar nas crianças.

8. Reforçar a validação de instituições sociais e rituais religiosos

- ✓ Música que enfatiza o adequado/impróprio em uma sociedade. Música que diz às pessoas o que fazer e como fazê-lo, por exemplo, ordem da música num ritual religioso (ex.: missa cujos andamentos indicam uma parte específica do rito; músicas da praxe académica)

9. Contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura

- ✓ A música é uma atividade sumativa para a expressão de valores, um meio pelo qual as crenças e valores de uma cultura são expostos.
- ✓ A existência da música proporciona uma atividade normal e sólida que assegura aos membros de uma sociedade que o trabalho continua na direção certa (passagem da tradição oral das músicas de uma geração para a seguinte, como por exemplo as canções tradicionais da lavoura, do Natal).

10. Contribuição para a integração na sociedade

- ✓ Atrai as pessoas para a mesma atividade
- ✓ Convida, incentiva e, de certa forma, exige que as pessoas participem nas atividades em grupo.

Vários outros autores como Kaplan, Honigsheim e Gaston (Abeles *et al.*, 1994, p. 124 citando Kaplan, 1990, Gaston, 1968 e Honigsheim, 1989) identificaram, com mais ou menos semelhança, funções sociais da música.

Certas funções da música são visivelmente mais *institucionalizadas*⁹ do que outras, como já vimos anteriormente nesta revisão. Para tais condicionantes Abeles *et al.* (1994) apontam outros fatores condicionantes ao comportamento musical na sociedade, como fatores biológicos, culturais e tecnológicos. No caso do ensino da música, parece especialmente relevante o fator da estratificação social.

Em Portugal, o ensino da música foi e ainda é de certa forma, visto como um ensino de elite. Talvez tenha contribuído para tal a existência de um ramo “vocacional” no sistema público de ensino da música, que, segundo Vieira (2009, p. 530), “sugere uma preocupação política com a detecção e o encaminhamento vocacional dos alunos com mais aptidões para a carreira musical.”

Esta tal *vocação* traduziu-se quase numa tentativa económica para justificar a falta de acesso ao ensino da música na escola pública. A detecção de vocações é vista como uma forma de limitar o acesso, ou antes, uma forma lícita de seleccionar alunos, dos muitos candidatos para as poucas vagas existentes, devido às reduzidas instituições públicas de ensino especializado que operam em Portugal.

Os conservatórios foram desenvolvendo uma imagem social de selectividade, não tanto porque, de facto, seleccionassem os alunos com base em aptidões musicais, mas porque eram (e são, ainda hoje) muito poucos para a realidade do nosso país (Vieira, 2009, p. 531)

Em Portugal, verificaram-se esforços para a harmonização do sistema de ensino com a tentativa de aproximação e integração da vertente do ensino especializado da música na formação geral dos cidadãos. Não diminuindo as várias tentativas a nível legislativo, desde o Decreto-Lei 310/83 (Vieira, 2009, p. 531) até hoje, infelizmente, não se deu um muito maior acesso (significativo; democratização) do ensino da música e/ou a “verdadeira” *deteção e desenvolvimento das aptidões da criança*. A rede de escolas públicas de ensino de música é claramente insuficiente. A procura crescente pelo ensino

⁹ Termo sociológico que designa algo que se tornou estabelecido e organizado na sociedade (Abeles *et al.*, 1994, p. 125).

artístico evidencia as fragilidades da rede pública de ensino que continua a ser muito dependente das escolas particulares (conservatórios/academias privados com paralelismo pedagógico).

Apesar do período de expansão do regime articulado de frequência dos alunos (2007-2009) e consequente melhoria da interação entre o subsistema de ensino genérico da música e o subsistema de ensino especializado, e apesar das propostas de aproximação dos sistemas apresentadas na Portaria nº 691/2009, de 25 de junho, houve posteriormente um retrocesso da articulação entre o sistema de ensino da música e o sistema de geral de ensino (Pacheco & Vieira, 2016, p. 237).

2.8. Considerações

O percurso da educação dos alunos é determinado por várias estâncias, nos diferentes níveis de decisão: macro, meso e micro. Por isso, quem decide o que deve ser ensinado é o Ministério da Educação, as direções de escola e por último os professores.

No patamar mais elevado, viu-se que as finalidades da educação se traduzem nas áreas de competência previstas no documento “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”. O que é que isso significa para o ensino artístico especializado? A administração central pressupõe que as escolas artísticas proporcionem aos alunos uma “formação geral, científica, e técnica artística, alinhada com os seus interesses em termos de prosseguimento de estudos de nível superior e ou de inserção no mercado de trabalho”, procurando no currículo específico da música alcançar as áreas de competência mencionadas no documento já referido.

No entanto, é recorrente a falta de clareza no processo de transformação da legislação para a prática real a nível meso e porquê? Talvez porque os normativos são apenas princípios orientadores, diretrizes generalistas. O problema reside no quão pouco o ensino artístico é. O ensino da música é tido como vocacional e legislado, ao longo dos anos, num regime separado do ensino genérico. Outra possível resposta será as escolas artísticas se sentirem perdidas com a autonomia curricular, porventura, por alguma “esquizofrenia legislativa” que por um lado é descentralizadora do poder, mas por outro lado centralizadora. Exemplo disso é a legislação vaga que se refere a programas, finalidades, metas curriculares das disciplinas artísticas apontando para um vindouro documento normativo a ser “homologado por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação”.

Neste contexto, as direções das escolas, em conjunto com os seus vários departamentos curriculares, deveriam definir o currículo específico (o que ensinar e como ensinar) para cada disciplina do curso de música, não se limitando apenas à utilização recorrente de programas, i.e., repertório, aproveitando de melhor forma a autonomia (ou indefinição legislativa) que dispõe a nível do desenvolvimento curricular. Liberdade que mais nenhuma área generalista possui.

Se por um lado os programas de disciplina de instrumento se limitam, muitas vezes, ao repertório, por outro, isso dá autonomia ao professor para acrescentar aquilo que este considera importante no desenvolvimento dos seus alunos. Por isso, o professor tem um papel importantíssimo na definição de objetivos educacionais, dos vários domínios, e liberdade no plano de persecução desses objetivos: como vai proceder para alcançar tais metas.

Nesse sentido, esta revisão de literatura dá uma perspetiva sistemática dos vários domínios de objetivos de aprendizagem e associa-os especificamente à área musical. Para além disso, alerta para a importância das funções música, que no fundo ditarão a maior profundidade ou superficialidade com que o professor e aluno irão trabalhar a aprendizagem instrumental da música.

As diferentes teorias motivacionais evidenciadas que incluem, sem exceção, objetivos e definição de objetivos, dão bagagem ao professor para lidar com a motivação dos alunos com conhecimentos específicos sobre como traçar, direcionar e estimular determinados comportamentos e tipos de objetivos que levam a um desenvolvimento musical saudável e de maior realização.

A intervenção pedagógica com suporte neste enquadramento teórico passa por uma ação, em grande parte, diagnóstica de tendências dos alunos sobre a sua capacidade de autorregulação e sobre a sua visão sobre a música na sociedade. Também junto dos docentes de instrumento se procura entender as suas tendências sobre objetivos da música e para a música. Por outro lado, a intervenção passa por uma ação contínua, desde a observação, cooperação até à lecionação, com preocupação máxima dos alunos se envolverem ativamente a nível metacognitivo, motivacional e comportamental durante as aulas. Criar bases que permitam ao aluno ser cada vez mais autónomo através do estímulo do planeamento, controlo e autorreflexão/análise dos seus comportamentos com o instrumento.

3. CONTEXTO DE INTERVENÇÃO

3.1. Instituição de acolhimento

A Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga¹⁰ é uma escola básica e secundária pública, especializada no ensino da música, situada na freguesia de S. Victor, no concelho de Braga.

O conservatório abriu portas em 1961, sob a ação da professora Adelina Caravana. A instituição funcionou, inicialmente, num edifício no *Campo Novo*, passando, dez anos mais tarde, para o atual edifício. Tal mudança foi possível graças ao apoio da Fundação Calouste Gulbenkian.

A escola artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga distancia-se das escolas de ensino genérico devido à predominância da componente artística e especificamente musical, que funciona de acordo com planos curriculares próprios, estruturados em regime de ensino integrado, em que os alunos frequentam todas as componentes do currículo no mesmo estabelecimento de ensino. A escola oferece ainda o regime supletivo e, mais recentemente, o regime de ensino articulado, em parceria com a Escola Básica e Secundária de Maximinos. O regime articulado da instituição está em crescimento, sendo o presente ano, o quarto consecutivo em funcionamento, havendo por isso turmas no 5º, 6º, 7º e 8º anos (1º, 2º, 3º e 4º graus do ensino especializado de música). O conservatório oferece ainda a disciplina de *Dança* em regime de Curso Livre.

O *Projeto Educativo* e o *Projeto Curricular* de escola estão em vias de reformulação, mas enquanto os novos documentos não são aprovados, está em vigor o plano de ação de tema: “A Melodia das Palavras”. O conservatório considerou que as competências desenvolvidas na área da música são aliáveis e transferíveis para o domínio da Língua Portuguesa e potencializadoras de novas formas de criatividade e expressão.

3.2. Caracterização de alunos e turmas

Violino (M24) e Orquestra de cordas (M32)

O estágio profissional contemplou as disciplinas dos grupos de recrutamento M24 (Violino) e de M32 (Classes de Conjunto: Orquestra de Cordas).

A experiência pedagógica em M24 contemplou uma classe de alunos de violino com todos os ciclos de ensino. Esta era constituída por uma aluna do 1º ciclo, três alunas do 2º ciclo, três aluno(a)s do 3º ciclo e três alunas do Ensino Secundário. A componente de intervenção da *prática letiva*

¹⁰ A direção do Conservatório Calouste Gulbenkian de Braga autorizou a identificação da instituição neste relatório de estágio, bem como a contextualização dos seus alunos no âmbito dos inquéritos aplicados. Podem encontrar-se as devidas autorizações/declarações na secção *Anexos* deste documento.

supervisionada realizou-se maioritariamente com os alunos do 3º ciclo e secundário. Verificou-se uma predominância de alunos do sexo feminino. Não há situações irregulares a registar. O aproveitamento da classe considera-se bom.

A intervenção em M32 deu-se na disciplina de Orquestra de Cordas que é constituída por duas turmas de 7º ano e duas turmas de 8º ano. A orquestra de trinta e um elementos, contava com dezoito violinos, sete violas d'arco, quatro violoncelos e dois contrabaixos. O grupo demonstrava um comportamento apenas satisfatório, com muito ruído durante a afinação, para além disso notou-se uma grande falta de pontualidade. A afinação dos instrumentos consumia uma grande parte da aula, uma vez que era necessária a afinação individual dos instrumentos com recurso ao afinador. O progresso era algo lento e um pouco aquém do nível médio esperado. Os alunos demonstraram alguns comportamentos de desinteresse pela disciplina de orquestra.

4. PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO

No capítulo da *Introdução* foram já apresentados os objetivos latos desta investigação-ação. Nas secções seguintes (4.1 e 4.2) apresentam-se, de forma mais sistematizada, as perguntas de investigação e os objetivos de investigação e de intervenção. Este enunciado permite ao leitor entender melhor as especificidades da investigação e avaliar, posteriormente, as conclusões, também elas organizadas desta forma.

4.1. Perguntas de investigação

As questões de investigação formuladas na proposta de projeto de intervenção aprovada enquadram-se no plano de investigação curricular, almejando auscultar perspetivas e o estado das políticas educativas da escola e dos professores e também no plano da ação pedagógica, com foco nos alunos e na ação dos professores sobre estes.

1. Que objetivos têm os alunos em relação à música?
2. Que objetivos os professores de instrumento consideram mais significativos no ensino do violino?
3. Quais os objetivos que os alunos consideram mais significativos na sua aprendizagem musical/do instrumento?
4. Que tipos de objetivos são referidos pelos professores?
5. Que tipos de objetivos são referidos ou valorizados pelos alunos?
6. Até que ponto há coincidência dos objetivos dos professores e dos alunos?

7. Quais são os objetivos definidos pela escola?
8. Qual o impacto do estudo por objetivos no sucesso dos alunos de instrumento?
9. De que forma o estilo de ensino influencia a autonomia do aluno na definição e realização de objetivos?
10. Qual é a visão sobre o currículo da música por parte da escola e dos professores?

O número elevado de questões justificou-se com o carácter exploratório do estudo, que visou auscultar e hierarquizar os diferentes tipos de objetivos referidos pelos vários intervenientes do contexto escolar. Optou-se por especificar a tipologia de sujeito em cada pergunta, em vez de categorizar as questões e aplicá-las aos diferentes agentes do processo educativo.

4.2. Objetivos pedagógicos

Neste contexto temático e tendo em consideração as questões de investigação levantadas elencam-se de seguida os objetivos pedagógicos. Estes são a cristalização daquilo que se almeja ser um contributo pedagógico para professores e alunos e um contributo para a consciencialização sobre os diferentes tipos de objetivos que podem presidir ao estudo de música, com vista a uma eventual mudança de visão acerca do papel da Música nas escolas e na Educação.

Objetivos de investigação:

1. Diagnosticar a relação entre objetivos e práticas pedagógicas
2. Perceber de que forma a delimitação de determinados tipos de objetivos, por parte da escola e dos professores, condiciona as perspetivas dos alunos sobre o valor e funções da Música.
3. Auscultar as dimensões de objetivos mais significativas para os professores e alunos e procurar compreender a hierarquia que lhes está subjacente
4. Contribuir para a valorização da Música numa visão mais abrangente, menos centrada na *performance* musical em sentido estrito.
5. Equacionar pistas de intervenção ao nível da definição de objetivos para os professores.

Objetivos de intervenção:

1. Consciencializar alunos e professores para a importância dos objetivos nas suas dimensões curriculares.
2. Potenciar um estilo de ensino que ajude os alunos a serem mais autónomos, conscientes e motivados na sua aprendizagem.
3. Guiar e dotar os alunos de competências de estruturação do estudo, definindo objetivos a curto, médio e longo-prazo.
4. Desenvolver nos alunos capacidades para a autorregulação na aprendizagem.
5. Contribuir para a valorização da Música numa visão mais abrangente, menos centrada na *performance* musical em sentido estrito.

4.3. Metodologia de investigação

A metodologia adotada é a do tipo investigação-ação. Este tipo de metodologia baseia-se na reflexão crítica e na intervenção (ação). Tal como é referido por Coutinho (2009, pp. 357-358) esta metodologia adequa-se perfeitamente à área da Educação pois é a escola é catalisadora de situações práticas, cheias de dinamismo próprio do ensino-aprendizagem, das quais pode advir conhecimento. A investigação-ação adequa-se à intervenção pedagógica no âmbito do estágio profissional na medida em que privilegia a investigação a par da intervenção e reflexão na e da prática. Esta metodologia apoia-se num paradigma socio-crítico que “potencia a conceção ideológica e valorativa da investigação” e “distancia-se dos paradigmas positivista e interpretativo pelo excesso de objectividade e neutralidade do primeiro e pela propensão para a subjectividade do segundo.”(Coutinho, 2009, p. 357). Na visão de Coutinho (2009, p. 358) a Educação necessita de se afastar da “racionalidade técnica” caracterizada pelo professor técnico transmissor e aplicador de teorias e abraçar a ideia de professor/investigador que ao mesmo tempo abraça a racionalidade, mas a enquadra na sua prática letiva e a torna mais “dinâmica e socialmente interativa”.

São evidenciadas as dimensões pessoal e profissional da investigação-ação (Máximo-Esteves, 2008, pp.70-74), com o foco nos pontos que abaixo se elencam:

- Preocupação com a educação cuidada dos alunos, compreendendo ações e pensamentos dos mesmos.
- Contribuição para o desenvolvimento da identidade profissional do professor, pelos efeitos positivos nas crenças dos professores sobre a sua importância social e suas capacidades

intelectuais e pela vertente colaborativa entre professores, colegas, alunos e universidades que a investigação-ação proporciona, afastando a ideia do *cientista da educação* desfasado da realidade do meio escolar.

- Contribuição para o desenvolvimento do conhecimento-base da profissão docente
- A investigação-ação é um meio de desenvolvimento profissional. Existe uma melhoria da prática letiva do professor através da investigação e da análise dos seus efeitos no próprio investigador
- É um modo de realçar o estatuto da profissão

O foco da ação foi o diagnóstico e avaliação do papel dos objetivos a nível motivacional e curricular o que resultou na análise de competências de autorregulação dos alunos participantes (5º ao 12º ano) e na análise das perspetivas dos professores de instrumento sobre a temática dos objetivos e funções da música.

Numa primeira fase exploratória, foram observadas as aulas do professor cooperante, de forma mais ou menos sistemática e, concomitantemente, foi-se construindo um conhecimento da bibliografia específica do tema. Seguiu-se a fase principal, em que se procedeu a recolha de dados mais significativa, com recurso a três questionários, que permitiram um diagnóstico sobre a realidade dos participantes, no universo da temática a que o projeto se propôs a investigar.

A fase de ação que se seguiu englobou a prática de ensino supervisionada e prática de ensino colaborativa, com base nos dados recolhidos nas fases anteriores. Isto englobou ações concretas, ao nível das estratégias de lecionação, para o desenvolvimento da competência da autorregulação, da autonomia, da consciência sobre os motivos que levam à aprendizagem da música e suas funções sociais.

A fase da avaliação constitui o discorrer sobre todo o processo de investigação-ação, desde a verificação dos objetivos inicialmente traçados e, possivelmente, consequências a médio/curto prazo, até à reflexão sobre os resultados, aplicações e investigações futuras.

4.4. 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. Os instrumentos de recolha, quantitativos e qualitativos, permitiram a realização dos ciclos de intervenção (observação – análise - intervenção - reflexão) pois deram a

informação necessária para o ajuste e reflexão sobre as estratégias pedagógicas para a prática de ensino supervisionada.

Foram aplicados três inquéritos:

1. Inquérito aos professores de instrumento da região do Minho sobre objetivos e funções da música. Para a aplicação recorreu-se à plataforma *SurveyPro*. Foram recolhidos 33 questionários completos, dos quais 32 considerados válidos. Percebeu-se que o questionário foi de difícil aceitação devido à sua complexidade e temática pouco habitual, pelo elevado número de inquéritos preenchidos parcialmente (93). O questionário pode ser encontrado na secção *Anexos* deste relatório.

2. Inquérito aos alunos sobre a autorregulação da aprendizagem. Este questionário tem por base a versão traduzida e validada por Lígia Madeira (2014), a partir do original, da autoria de Peter Miksza (2012). Ambos os autores deram o consentimento para a utilização dos seus instrumentos de recolha dados no âmbito desta investigação-ação. O inquérito foi aplicado à maior parte dos alunos, desde o 5º ano até ao 12º. Foi utilizada a plataforma *Google Forms*. Foram recolhidos 266 inquéritos válidos e a sua aplicação fez-se, turma por turma, em horário estabelecido e aprovado pela direção de escola e professores envolvidos. O questionário pode ser encontrado na secção *Anexos* deste relatório.

3. Inquérito aos alunos sobre objetivos e funções da música. O inquérito foi distribuído digitalmente, via diretores de turma, e destinou-se a todos os alunos do 5º ao 12º. Foi utilizada a plataforma *Google Forms*. Devido a este condicionamento, o questionário conta, até à data com apenas 45 respostas completas. Pode encontrar-se o questionário na secção *Anexos* deste portefólio. Este instrumento de recolha de dados ainda se encontra ativo e não será alvo de grande análise no âmbito do relatório de estágio. O questionário pode ser encontrado na secção *Anexos* deste relatório.

Para além dos inquéritos, a observação foi fulcral na recolha de dados para a investigação-ação. Primeiramente, a observação fez-se de forma mais ou menos livre, mas à medida que o projeto foi estabelecido, procedeu-se à observação sistemática com recurso a grelhas como a de Flanders e Ryans. Para a melhor adequação ao tema da investigação, desenvolveu-se uma grelha de observação

direcionada para os processos autorregulatórios. Esta grelha baseia-se no ciclo de autorregulação de Bary Zimmerman. Pode encontrar-se a grelha mencionada na secção *Anexos* deste relatório.

4.5. Modelo das aulas do projeto de intervenção pedagógica

As primeiras aulas do projeto de intervenção pedagógica, com os alunos do 9º ano e secundário, seguiram uma estrutura em três partes. Na parte inicial foi feita a apresentação dos objetivos gerais do professor para o aluno, o diagnóstico dos objetivos do aluno para ele mesmo e a apresentação dos objetivos específicos para a aula. Ainda na parte inicial, foi sempre realizado um aquecimento contendo elementos técnicos e/ou musicais de base que permitiam uma fluidez de trabalho melhor na passagem para a execução do repertório. Este conceito de interligação de “ingredientes” integra-se naquilo que Paul Harris designa de *aprendizagem simultânea* (2015, p. 39). Este tipo de abordagem à lecionação foi utilizado em todas as aulas. Uma metodologia proativa em que se questiona o aluno constantemente, levando-o a desenvolver as suas próprias respostas, ao invés de confiar apenas numa abordagem reativa, em que o professor reage ao que o aluno toca, procedendo às correções e “mostrando” como se faz. A parte fundamental consistia na exploração do repertório. Os alunos executavam as obras, ou trechos de obras, e eram convidados a autoavaliar-se e propor correções. O *feedback* do professor é uma parte importante das aulas pelo que houve sempre o cuidado de o fornecer da forma o mais positiva possível e da forma certa, sem levar apenas à imitação. Grande parte do feedback dado foi em forma de questão/discussão. De mencionar que quando os alunos eram postos na posição de professores deles mesmos, o professor teve o cuidado de os avisar que iria proceder desse modo. A parte final consistia na recapitulação e marcação de tarefas para casa (objetivos a médio/curto prazo). Foram dados conselhos de estudo, reforçando as fases da autorregulação da aprendizagem, especificamente o planeamento, controlo e avaliação. Para auxiliar o estudo foram concebidos materiais de apoio que podem ser encontrados na secção *anexos* deste relatório.

Nas páginas seguintes é apresentada uma planificação de uma das aulas lecionadas, a título exemplificativo do modelo de aula adotado.

Exemplo de planificação de aula:

CMCG	Data: 29 de abril	Aluna A	Estudo de Kreutzer nº 16		
Conteúdos: Objetivos da aluna e do professor; técnica específica dos estudos. Produção sonora. Mecânica do braço direito.					
Competências a desenvolver: autorregulação da aprendizagem e autonomia. Execução com angulo de ataque eficiente. Movimentação in/out do cotovelo direito.					
Objetivo da aula: Reconhecer e compreender objetivos para a disciplina e para si mesma. Definir um plano de ação para a aula. Produzir um som com maior qualidade. Ler o estudo técnico.					
Sumário: Objetivos de aprendizagem instrumental. Exercícios de produção sonora. Leitura do estudo.					
Parte da Aula	Conteúdo	Objetivos Específicos	Organização Metodológica/ Descrição do Exercício	Avaliação	Minutagem 50'
Inicial	Objetivos de aprendizagem instrumental. Aquecimento	Conhecer a perspetiva da aluna sobre o conteúdo. Preparar e envolver a aluna com elementos base a aplicar no estudo técnico	Conversa, questionamento e reflexão sobre os objetivos instrumentais, musicais e pessoais. Exercícios corporais direcionados ao braço direito. Exercícios técnicos de aprendizagem simultânea (exploração das	Professor e aluno partilham os seus objetivos A aluna desenha os movimentos pedidos, com e sem violino.	10

			componentes técnicas do estudo no exercício de aquecimento)	A aluna relaciona o conteúdo do aquecimento com o estudo técnico.	
Fundamental	Estudos	Reconhecer o texto musical Aplicar conhecimento adquirido anteriormente. Avaliar necessidades.	Leitura do estudo. Avaliação diagnóstica, autoanálise e feedback do professor. Modelação de estratégias. Exemplificação.	A aluna executa o estudo. A aluna avalia a performance. A aluna compreende e aplica medidas propostas pelo professor e por ela própria.	30
Final e Avaliação	-	Recordar os assuntos abordados na aula. Criar um plano de trabalho a curto prazo.	Diálogo com aluna, numa espécie de lista de verificação. Estabelecimento, em coautoria, de metas a curto prazo.	A aluna compreende o trabalho que ela reconheceu como necessário.	10

5. ANÁLISE DE DADOS

5.1. Inquérito sobre a autorregulação da aprendizagem (*Inquérito sobre hábitos de estudo*)

O questionário sobre hábitos de estudo utilizado tem por base, como já foi referido, a versão traduzida e validada por Lúcia Madeira (2014), a partir do original, da autoria de Peter Miksza (2012). A versão final do questionário é composta por uma secção de dados demográficos seguida de quatro outras secções.

A primeira secção tem como objetivo obter dados que caracterizem a amostra que permitam uma posterior enquadramento e relação com os dados obtidos acerca das várias dimensões da autorregulação da aprendizagem. Nesta primeira parte, os participantes são inquiridos acerca do seu instrumento, ciclo de ensino, idade, sexo, classificação a instrumento, duração média e número de sessões de estudo semanais, proporção de tempo despendido a tocar com ou sem algum objetivo. Na segunda parte, é avaliada a perceção de eficácia dos alunos em relação ao seu estudo (escala *Likert* de 10 pontos). Na terceira parte pede-se que os alunos indiquem, numa escala *Likert* de 5 pontos, o seu grau de concordância com cada uma de dez afirmações que se referem às crenças de autoeficácia e motivação. A quarta e última parte é constituída por afirmações relativas às dimensões autorregulatórias de estratégias, comportamentos, influências sociais e de tempo que são avaliadas consoante a frequência de utilização pelos alunos, recorrendo, mais uma vez a uma escala *Likert* de 5 pontos.

Comparativamente ao questionário de base, procedeu-se à alteração da questão número dois, da parte I, optando-se por perguntar o número de sessões de estudo semanais (em vez de sessões diárias). Procedeu-se ainda à alteração da questão número três, da parte I, pois entendeu-se que a versão original transparecia um certo grau de incompatibilidade entre o aluno estudar com objetivos e retirar prazer durante a atividade quando se questionava da seguinte forma:

A barra seguinte representa a duração de uma sessão normal de estudo.

Divida-a em duas partes que representem:

- A parte do tempo de estudo que passa a tocar apenas **por prazer**, sem ter nenhum objetivo em mente
- A parte do tempo de estudo que passa a tocar **tendo** algum objetivo técnico ou musical em mente. (Madeira, 2014, p. 69)

Com a autorização da autora, a questão foi alterada para o seguinte formato:

- Durante uma sessão normal de estudo, indica a parte do tempo que passas a tocar **sem ter nenhum objetivo** em mente.

- Durante uma sessão normal de estudo, indica a parte do tempo que passas a tocar **com algum objetivo técnico ou musical** em mente.

Concomitantemente à revisão do questionário, obteve-se o consentimento da direção da Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga para a aplicação do questionário no estabelecimento durante o período letivo (ver formulário de consentimento na secção *Anexos*). A autorização foi concedida na condição dos encarregados de educação autorizarem e do professor estagiário elaborar o horário de aplicação junto dos diversos diretores turma. Foram também distribuídos e recolhidos consentimentos informados junto de todos os alunos desde o 5º ano até ao 12º ano de escolaridade. (ver formulário em anexo),

O inquérito foi conduzido eletronicamente, via *Google Forms*, através de tablets individuais cedidos pelo próprio Conservatório. Foi combinado um horário específico para cada turma, junto de um docente que cedeu uma pequena parte da sua aula. A recolha dos dados fez-se nos dias 26, 29 e 30 de abril de 2019. Foram recolhidos 290 questionários, dos quais 266 foram considerados válidos. A análise dos dados foi feita com recurso ao *software IBM® SPSS® Statistics 24*.

5.1.1 Dados demográficos

A amostra válida ($N = 266$) é constituída pelos alunos do 2º, 3º ciclos e secundário. Os participantes do sexo masculino (46,4%) e feminino (53,6%) têm uma média de idades de 13 anos e dividem-se pelos dezanove diferentes instrumentos, como se pode ver no *Gráfico 1*, constatando-se que uma grande parte dos alunos estuda piano (19,17 %) ou violino (18,42 %). De assinalar a percentagem de alunos que estudam canto (9,77 %).

Gráfico 1. Distribuição dos alunos por instrumento (%)

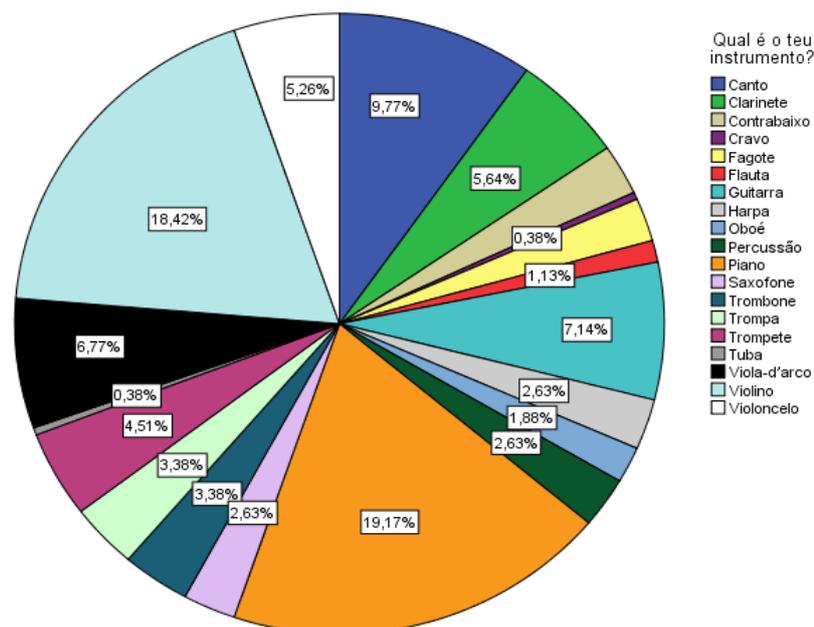
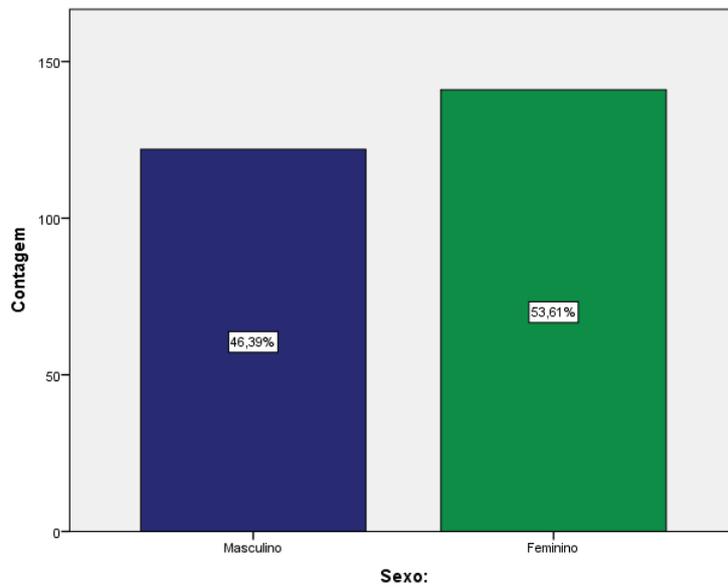
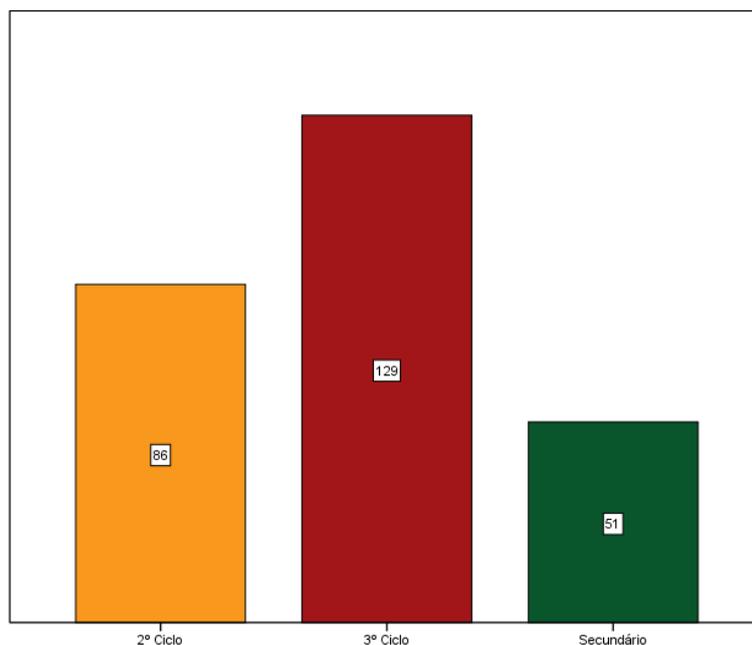


Gráfico 2. Distribuição dos alunos por sexo



A distribuição dos alunos por ciclos de ensino não apresenta números afastados dos que seriam considerados normais para um estabelecimento das dimensões do conservatório de Braga. Talvez o número de alunos no Ensino Secundário transpareça uma realidade maior de alunos que não se perpetuará, uma vez que nos anos vindouros, existirá apenas uma turma, por ano de secundário. Os alunos finalistas deste ano letivo fazem parte de uma geração que viveu políticas educativas que levaram o conservatório a duplicar as turmas, no entanto, estes alunos constituíram as últimas turmas de secundário duplas.

Gráfico 3. Distribuição dos alunos por nível de ensino



Tal como no inquérito levado a cabo por Madeira (2014), também aqui foi introduzida a questão sobre a avaliação sumativa dos alunos a instrumento de modo a poder-se avaliar a capacidade preditiva do questionário sobre a relação entre determinados hábitos de estudo e o rendimento, especificamente, se o maior sucesso académico dos alunos se associa a uma maior capacidade de autorregulação nas dimensões questionadas.

Dos duzentos e quinze participantes do 2º e 3º ciclos verificou-se uma média de classificação de final de período de nível 4. No Ensino Secundário, dos 51 alunos participantes, apurou-se uma média de classificação final de 16,16 valores. Conclui-se que o aproveitamento a instrumento dos alunos do conservatório é bastante bom. As classificações mínimas de nível 2, no 2º e 3º ciclos, ou de 10 valores, no Ensino Secundário representam uma minoria. No caso do 2º e 3º ciclos destaca-se o facto de haver mais alunos com nível 5 do que com nível 3 e ainda, que o nível negativo corresponde a apenas 2,3 % dos alunos. Já no secundário, predominam as classificações de 16 e 18 valores. Há um valor que se destaca que é a percentagem de 25,5% de classificações entre 10 e 15 valores. Estas classificações mais baixas poderão ser indicativas de alguns fenómenos preocupantes como a desmotivação, a falta de estudo eficaz ou até mesmo a inadequação ou indecisão vocacional. As tabelas seguintes ilustram os dados já referidos.

Tabela 2. Classificações de final de período do Ensino Secundário

		Número de alunos	Percentagem
Classificação	10 valores	2	3,9
	11 valores	2	3,9
	12 valores	1	2,0
	13 valores	1	2,0
	14 valores	3	5,9
	15 valores	4	7,8
	16 valores	15	29,4
	17 valores	6	11,8
	18 valores	12	23,5
	19 valores	3	5,9
	20 valores	2	3,9
	Total	51	100,0

Tabela 3. Classificações de final de período do 2º e 3º ciclos

Classificação	Número de alunos		Percentagem
	Nível 2	5	2,3%
Nível 3	53	24,7%	
Nível 4	94	43,7%	
Nível 5	63	29,3%	
Total	215	100,0%	

Entrando na análise dos dados obtidos sobre as especificidades do estudo individual, percebemos que existe uma enorme variedade de respostas, cujo resumo podemos visualizar na *tabela 4*.

Tabela 4. Valores mínimos e máximos, média, mediana e desvios padrão dos itens relativos aos hábitos de estudo

	Valor mínimo	Valor máximo	Média	Mediana	Desvio Padrão
Quantas sessões de estudo faz por semana, geralmente?	0	28,0	5,1	5,000	2,9
Qual a duração média de cada sessão de estudo, em minutos?	0	300,0	53,3	45,00	35,2
Durante uma sessão normal de estudo, indica a parte do tempo que passas a tocar sem ter nenhum objetivo em mente:	1	7	3,0	3,00	1,6
Durante uma sessão normal de estudo, indica a parte do tempo que passas a tocar com algum objetivo técnico ou musical em mente:	1	7	5,4	6,00	1,3
Numa escala de 1 a 10, avalie globalmente a eficiência/qualidade do seu estudo:	1	10	7,1	7,00	1,4

Começando pelo número de sessões de estudo semanais, existem alunos que dizem não estudar de todo e outros que fazem até vinte e oito sessões de estudo por semana. A média fica-se pelas cinco sessões semanais. Relativamente ao tempo dedicado em cada sessão, a mesma disparidade se verifica. A média e a mediana indicam-nos que cada sessão tem a duração aproximada de uma aula normal de instrumento, ou seja, cerca de 50 minutos. Relativamente ao planeamento do estudo com objetivos, verificou-se que, em média, os alunos passam relativamente pouco tempo a estudar sem qualquer objetivo (média de 3, numa escala de 1 a 7, em que 1 significa *nenhum tempo* e 7 *grande parte do tempo*). Apesar disso, apenas uma média escalar de 5,4 pontos se verificou na resposta acerca do tempo dispendido a tocar com objetivos técnicos ou musicais em mente. Durante a aplicação do questionário,

bastantes alunos do 2º ciclo e alguns do 7º ano, mostraram muitas dúvidas sobre o conceito de estudar com algum tipo de objetivo. Sendo que o estudo do instrumento é essencial numa escola artística e de que a maioria destes alunos já frequenta o ensino da música desde o 1º ano de escolaridade, é preocupante verificar que estes alunos não saibam da importância da definição de objetivos na aprendizagem instrumental. Isto comprova a pertinência do tema escolhido para o projeto de intervenção pedagógica. Em média, os alunos acreditam que o seu estudo é consideravelmente eficiente, atribuindo 7 pontos, numa escala de 1 a 10, em que 1 significa que o estudo não é *nada eficiente* e 10 é *extremamente eficiente*.

As crenças de eficácia do estudo são consistentes com os resultados sumativos à disciplina de instrumento, isto é, os alunos que acreditam na eficácia do seu estudo tendem a obter melhores resultados performativos. Note-se esta relação proporcional, nas respetivas médias, nas *tabelas 5 e 6*.

Tabela 5. Relação de médias da percepção de eficácia/aproveitamento no Ensino Secundário

	Classificação de final de período à disciplina de instrumento:	Numa escala de 1 a 10, avalie globalmente a eficiência/qualidade do seu estudo:
Média	16,16 valores	7,12

Tabela 6. Relação de médias da percepção de eficácia/aproveitamento no 2º e 3º ciclos

	Classificação de final de período à disciplina de instrumento:	Numa escala de 1 a 10, avalie globalmente a eficiência/qualidade do seu estudo:
Média	Nível 4	7,10

5.1.2. Análise de confiabilidade e correlacional

Assim como nos estudos realizados por Madeira (2014) e Peter Miksza (2012), também se procedeu a análise de confiabilidade. No entanto, tendo em conta que o questionário original e a adaptação para português demonstraram boas propriedades psicométricas, optou-se por limitar esta análise, que apenas corrobora o estudo dos autores previamente mencionados.

Todas as subescalas de autorregulação demonstraram uma boa consistência interna na análise de confiabilidade ($\alpha=.71$ a $.80$), com a exceção da subescala *Tempo* ($\alpha=.579$). Este facto relativo à subescala *Tempo* pode ter que ver com as inúmeras dúvidas que os participantes manifestaram em

relação à questão “sonho acordado enquanto estudo sozinho”, durante a aplicação do inquérito. As diferentes agregações das subescalas *Métodos, Comportamentos e Social* também resultam numa ainda maior consistência interna (*métodos + comportamentos*, $\alpha=.864$; *métodos + comportamento + influência social*, $\alpha=.904$), tal como explicitado por Madeira (2014, p. 35). À semelhança dos estudos já referidos, a análise exploratória dos nossos dados demonstrou igualmente correlações significativas nas subescalas. Estes dados encontram-se compilados na *tabela 7*.

Tabela 7. Coeficientes de fiabilidade e correlações

	Autoeficácia (9 itens)	Social (9 itens)	Métodos (14 itens)	Tempo (6 itens)	Comportamentos (7 itens)	Métodos + Comportamentos (21 itens)	Métodos + Comportamentos + Social (30 itens)
Alfa de Cronbach (α)	0,756	0,789	0,802	0,579	0,716	0,864	0,904
Média por item	3,501	3,768	3,681	2,898	3,599	3,654	3,688
Média correlação entre itens	0,267	0,323	0,246	0,179	0,279	0,251	0,259
Média correlação item-total	0,471	0,5	0,442	0,345	0,438	0,465	0,484

O procedimento de análise seguinte segue a metodologia de análise de Madeira (2014). Criou-se uma variável soma que constitui a média dos valores de resposta em cada subescala de autorregulação. Esta variável proporciona uma compreensão do comportamento de cada dimensão de autorregulação e permite, ainda, relacionar a sua variância com as práticas de estudo dos alunos participantes. A *tabela 8 ilustra* as médias em cada dimensão de autorregulação de toda a amostra ($N=266$).

Tabela 8. Médias de cada subescala

	Autoeficácia (9 itens)	Social (9 itens)	Métodos (14 itens)	Tempo (6 itens)	Comportamentos (7 itens)	Métodos + Comportamentos (21 itens)	Métodos + Comportamentos + Social (30 itens)
Média do total de respostas	31,51	33,91	51,53	17,39	25,19	76,73	110,64
Desvio padrão	5,04	5,6	7,75	3,64	4,46	11,39	16,03

Devido à diferente escala utilizada na avaliação no ensino básico (por níveis) e no Ensino Secundário (escala de 0 a 20 valores), averiguaram-se, separadamente, as correlações Pearson das diferentes subescalas de autorregulação entre si, tal como as correlações entre estas e os hábitos de estudo descritos por cada subgrupo de participantes. Estes dados estão reunidos nas *tabelas 9 e 10* (subgrupo do 2º e 3º ciclos, $N= 215$) e nas *tabelas 11 e 12* (subgrupo do secundário, $N= 51$). As *tabelas 11 e 12* apresentam as médias de resposta das questões sobre os hábitos de estudo e perceção de eficácia do estudo, lado a lado com a média dos valores de resposta em cada subescala de autorregulação. No fundo, resumem os dados que já foram apresentados, separadamente, ao leitor.

Tabela 9. Estatística descritiva do 2º e 3º ciclos

	Média	Desvio Padrão	N
Classificação de final de período a instrumento	4,00	,797	215
Número de sessões de estudo semanais	4,372	1,8422	215
Duração de sessão de estudo (minutos)	45,29	23,862	215
Tempo de estudo sem objetivos (de nenhum tempo até grande parte do tempo)	3,08	1,685	215
Tempo de estudo com objetivos (de nenhum tempo até grande parte do tempo)	5,41	1,333	215
Perceção de eficiência de estudo (de nada eficiente até extremamente eficiente)	7,10	1,439	215
Subescala Tempo	17,0326	3,63316	215
Subescala I Social	33,2930	5,76913	215
Subescala Comportamentos	25,0744	4,70474	215
Subescala Métodos	50,8558	8,07515	215
Subescala Autoeficácia	31,1256	5,29045	215
Comportamentos + Métodos + Social	109,2233	16,77689	215
Comportamentos + Métodos	75,9302	11,98791	215

Tabela 10. Correlações Pearson nos 2º e 3º ciclos

		Subescala Tempo	Subescala Social	Subescala Comportamentos	Subescala Métodos	Subescala Autoeficácia	Comportamentos + Métodos + Social	Comportamentos + Métodos
Classificação de final de período a instrumento	Correlação de Pearson	-0,092	,382 ^{**}	,235 [*]	,276 [*]	,410 [*]	,330 [*]	,278 [*]
	Sig. (bilateral)	0,179	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Número de sessões de estudo semanais	Correlação de Pearson	-,164 [*]	,233 [*]	,204 [*]	,445 ^{**}	,311 [*]	,352 [*]	,380 [*]
	Sig. (bilateral)	0,016	0,001	0,003	0,000	0,000	0,000	0,000
Duração de sessão de estudo	Correlação de Pearson	-0,129	,189 [*]	,142 [*]	,293 [*]	0,059	,246 [*]	,253 [*]
	Sig. (bilateral)	0,059	0,006	0,038	0,000	0,393	0,000	0,000
Tempo de estudo sem objetivos	Correlação de Pearson	,151 [*]	-,206 ^{**}	-,150 [*]	-,176 [*]	-,139 [*]	-,198 [*]	-,178 [*]
	Sig. (bilateral)	0,027	0,002	0,027	0,010	0,041	0,004	0,009
Tempo de estudo com objetivos	Correlação de Pearson	-,143 [*]	,318 ^{**}	,321 ^{**}	,344 ^{**}	,284 [*]	,365 [*]	,358 [*]
	Sig. (bilateral)	0,037	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Percepção de eficiência de estudo (de <i>nada eficiente até extremamente eficiente</i>)	Correlação de Pearson	-,255 ^{**}	,514 ^{**}	,437 ^{**}	,482 ^{**}	,556 ^{**}	,531 ^{**}	,496 ^{**}
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Subescala Tempo	Correlação de Pearson	1	-0,094	-,171 [*]	-,238 ^{**}	-,269 ^{**}	-,195 [*]	-,227 [*]
	Sig. (bilateral)		0,171	0,012	0,000	0,000	0,004	0,001
Subescala Social	Correlação de Pearson	-0,094	1	,680 ^{**}	,725 ^{**}	,589 ^{**}	,884 ^{**}	,755 ^{**}
	Sig. (bilateral)	0,171		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Subescala Comportamentos	Correlação de Pearson	-,171 [*]	,680 ^{**}	1	,742 ^{**}	,634 ^{**}	,871 ^{**}	,892 ^{**}
	Sig. (bilateral)	0,012	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000
Subescala Métodos	Correlação de Pearson	-,238 ^{**}	,725 ^{**}	,742 ^{**}	1	,653 ^{**}	,939 ^{**}	,965 ^{**}
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000
Subescala Autoeficácia	Correlação de Pearson	-,269 ^{**}	,589 ^{**}	,634 ^{**}	,653 ^{**}	1	,695 ^{**}	,688 ^{**}
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000
Comportamentos + Métodos + Social	Correlação de Pearson	-,195 [*]	,884 ^{**}	,871 ^{**}	,939 ^{**}	,695 ^{**}	1	,974 ^{**}
	Sig. (bilateral)	0,004	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000
Comportamentos + Métodos	Correlação de Pearson	-,227 [*]	,755 ^{**}	,892 ^{**}	,965 ^{**}	,688 ^{**}	,974 ^{**}	1
	Sig. (bilateral)	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

* . A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral).

Tabela 11. Estatística descritiva do Ensino Secundário

	Média	Desvio Padrão	N
Classificação de final de período a instrumento	16,16 valores	2,344	51
Número de sessões de estudo semanais	8,02	4,5276	51
Duração de sessão de estudo	87,54	52,171	50
Tempo de estudo sem objetivos (de nenhum tempo até grande parte do tempo)	2,59	1,023	51
Tempo de estudo com objetivos (de nenhum tempo até grande parte do tempo)	5,41	1,169	51
Perceção de eficiência de estudo (de nada eficiente até extremamente eficiente)	7,12	1,351	51
Subescala Tempo	18,8824	3,34453	51
Subescala I Social	36,5098	4,18747	51
Subescala Comportamentos	25,6863	3,21553	51
Subescala Métodos	54,3922	5,39659	51
Subescala Autoeficácia	33,1373	3,38242	51
Comportamentos + Métodos + Social	116,5882	10,65491	51
Comportamentos + Métodos	80,0784	7,63896	51

Tabela 12. Correlações Pearson no Ensino Secundário

		Subescala Tempo	Subescala Social	Subescala Comportamentos	Subescala Métodos	Subescala Autoeficácia	Comportamentos + Métodos + Social	Comportamentos + Métodos
Classificação de final de período a instrumento	Correlação de Pearson	-0,044	,369**	,458**	,314*	,406**	,442**	,415**
	Sig. (bilateral)	0,762	0,008	0,001	0,025	0,003	0,001	0,002
Número de sessões de estudo semanais	Correlação de Pearson	-0,121	-0,046	-0,078	,323*	0,053	0,122	0,195
	Sig. (bilateral)	0,396	0,749	0,587	0,021	0,710	0,394	0,169
Duração de sessão de estudo	Correlação de Pearson	-0,162	-0,111	-0,096	0,173	0,090	0,016	0,082
	Sig. (bilateral)	0,262	0,442	0,507	0,229	0,535	0,913	0,572
Tempo de estudo sem objetivos	Correlação de Pearson	,313*	0,069	0,124	-0,177	0,011	-0,025	-0,073
	Sig. (bilateral)	0,025	0,632	0,386	0,215	0,940	0,862	0,613
Tempo de estudo com objetivos	Correlação de Pearson	-,376**	0,201	,280*	,472**	0,147	,402**	,451**
	Sig. (bilateral)	0,007	0,157	0,047	0,000	0,302	0,003	0,001
Perceção de eficiência de estudo (de nada eficiente até extremamente eficiente)	Correlação de Pearson	-,369**	0,099	0,266	,314*	0,241	,278*	,334*
	Sig. (bilateral)	0,008	0,491	0,059	0,025	0,088	0,048	0,017

Subescala Tempo	Correlação de Pearson	1	-0,174	-0,015	-,328*	0,065	-0,239	-0,238
	Sig. (bilateral)		0,222	0,919	0,019	0,650	0,092	0,093
Subescala Social	Correlação de Pearson	-0,174	1	,465**	,556**	0,115	,815**	,588**
	Sig. (bilateral)	0,222		0,001	0,000	0,422	0,000	0,000
Subescala Comportamentos	Correlação de Pearson	-0,015	,465**	1	,544**	,306*	,760**	,805**
	Sig. (bilateral)	0,919	0,001		0,000	0,029	0,000	0,000
Subescala Métodos	Correlação de Pearson	-,328*	,556**	,544**	1	0,241	,889**	,936**
	Sig. (bilateral)	0,019	0,000	0,000		0,088	0,000	0,000
Subescala Autoeficácia	Correlação de Pearson	0,065	0,115	,306*	0,241	1	0,260	,299*
	Sig. (bilateral)	0,650	0,422	0,029	0,088		0,066	0,033
Comportamentos + Métodos + Social	Correlação de Pearson	-0,239	,815**	,760**	,889**	0,260	1	,948**
	Sig. (bilateral)	0,092	0,000	0,000	0,000	0,066		0,000
Comportamentos + Métodos	Correlação de Pearson	-0,238	,588**	,805**	,936**	,299*	,948**	1
	Sig. (bilateral)	0,093	0,000	0,000	0,000	0,033	0,000	

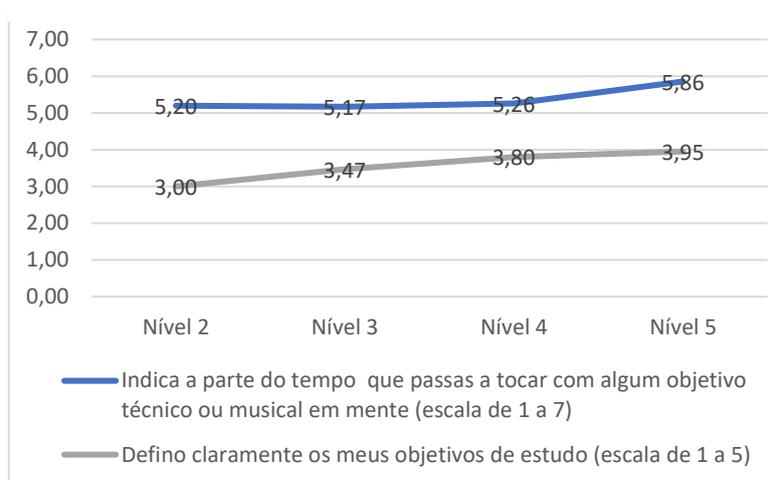
** . A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

* . A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral).

Os números obtidos na análise correlacional indicam-nos que existe de facto uma correlação significativa entre as várias dimensões da autorregulação, com a estranha exceção, novamente, da subescala *Tempo*, em que se verificou, apenas, uma correlação negativa significativa com a subescala *Métodos*.

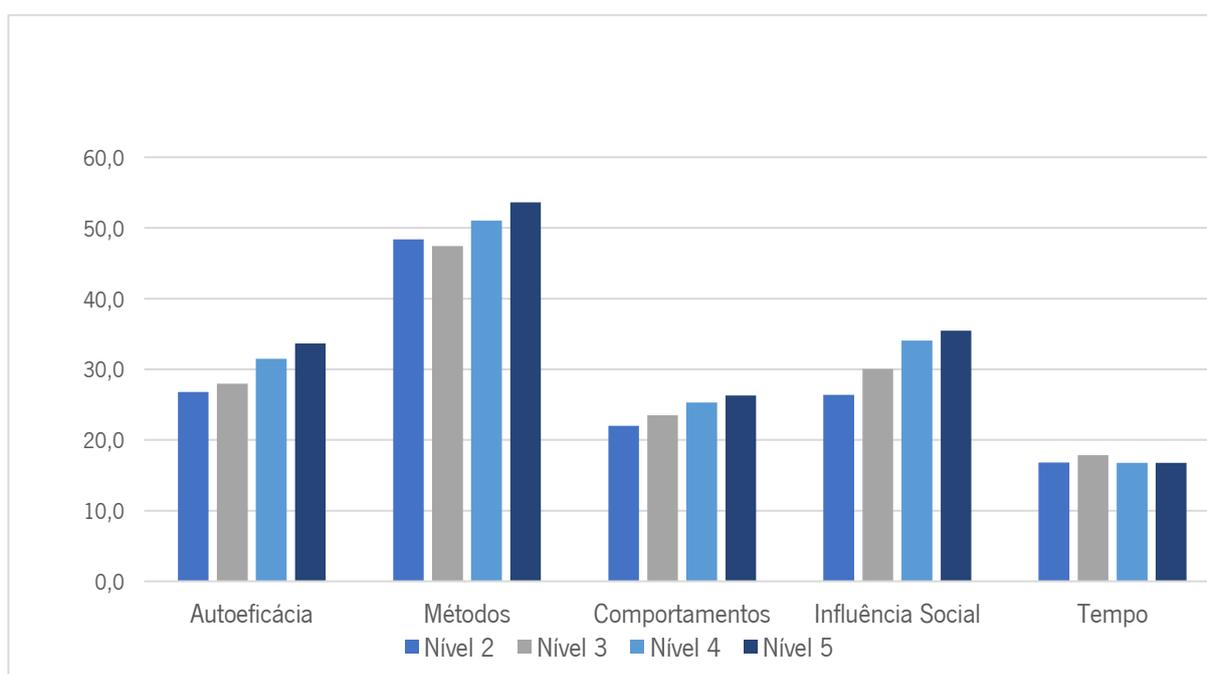
No que se refere especificamente ao planeamento de estudo sem objetivos, fica evidente e especialmente nos alunos do ensino básico, que existe uma correlação negativa entre o estudo sem objetivos e a competência de autorregulação, nas suas várias dimensões, ou seja, se a competência de autorregulação, segundo os parâmetros auscultados, aumenta, o tempo de estudo sem objetivos concretos diminui. A relação correlacional inversa também se verifica na análise, isto é, a definição de objetivos durante o estudo correlaciona-se significativamente com as múltiplas dimensões da autorregulação. Se associarmos o item *defino claramente os meus objetivos de estudo*, o item relativo ao tempo gasto a estudar com objetivos e o desempenho académico, verificamos que quanto mais elevadas as médias dos itens, melhor é o rendimento académico demonstrado pela classificação, arriscando até dizer, que as diferenças se acentuam entre o aluno médio e o aluno excelente.

Gráfico 4. Comportamento das médias dos itens relativos à definição de objetivos com o resultado académico



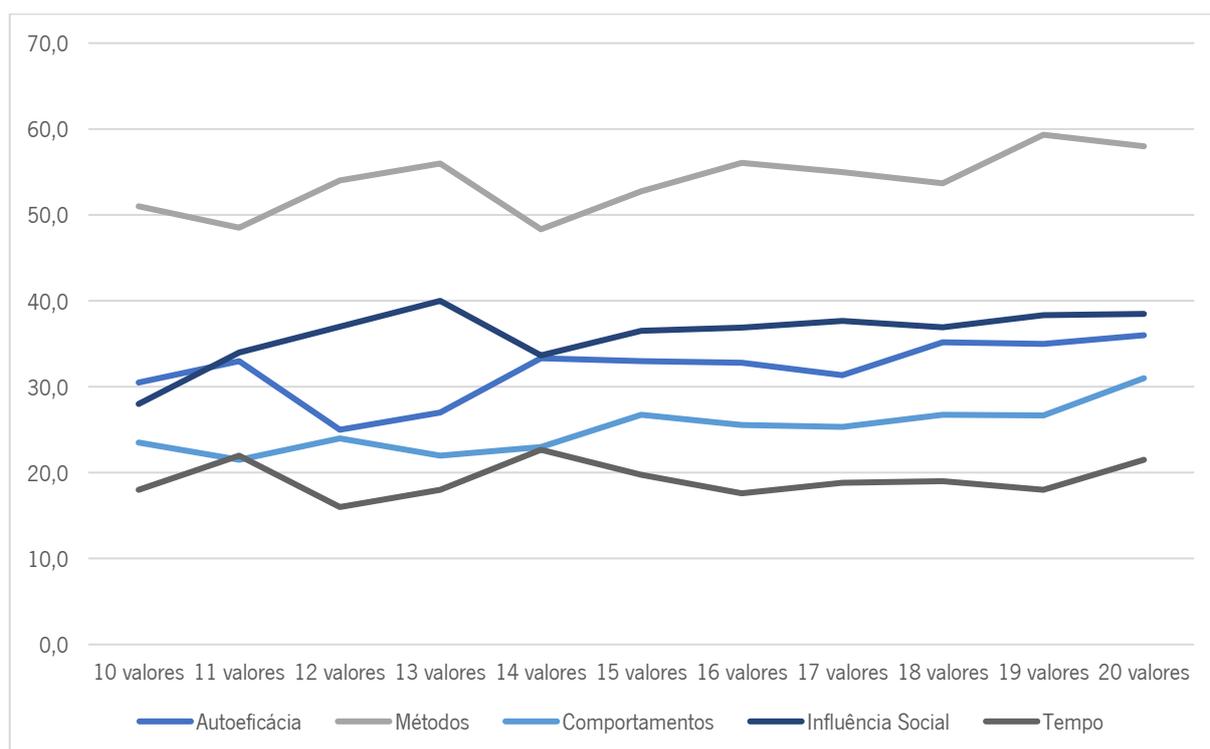
Os dados de correlação suportam a importância da autorregulação para o sucesso da aprendizagem instrumental, pois, existe uma correlação significativa entre as dimensões de autorregulação e a classificação de final de período que os participantes relataram. No entanto, estas asserções não se demonstraram de forma tão linear como no estudo de Madeira (2014). Existe uma tendência geral para a avaliação sumativa depender positivamente das médias das várias dimensões da autorregulação, mas tal é mais notório nos anos do ensino básico do que no secundário (ver gráfico 4 e 5).

Gráfico 5. Médias das subescalas de autorregulação e a avaliação sumativa dos alunos do 2º e 3º ciclos



Esta constatação poderá ter inúmeras causas, podendo apontar-se a amostra de 51 participantes do Ensino Secundário, como uma das possíveis, por esta limitar a validade preditiva entre autorregulação e sucesso académico, uma vez que o sistema contempla uma escala de avaliação entre os 0 e os 20 valores. Outro fator poderá ser a fiabilidade da nota como indicador de sucesso académico. Anteriormente já foi notado que o intervalo de classificações entre os 10 e os 14 valores é significativo e mais uma vez, é por volta deste intervalo que se manifestam alguns dados inesperados. Veja-se no *gráfico 6* e respetiva *tabela*, por exemplo, que os alunos com 11 valores têm médias superiores às dos alunos de 16, 17 e 18 valores, na dimensão de *métodos*. Não obstante, falando em valores médios, verifica-se um comportamento ascendente das médias de cada subescala de autorregulação segundo a classificação a instrumento dos participantes.

Gráfico 6. Médias das subescalas de autorregulação e a avaliação sumativa dos alunos do Ensino Secundário

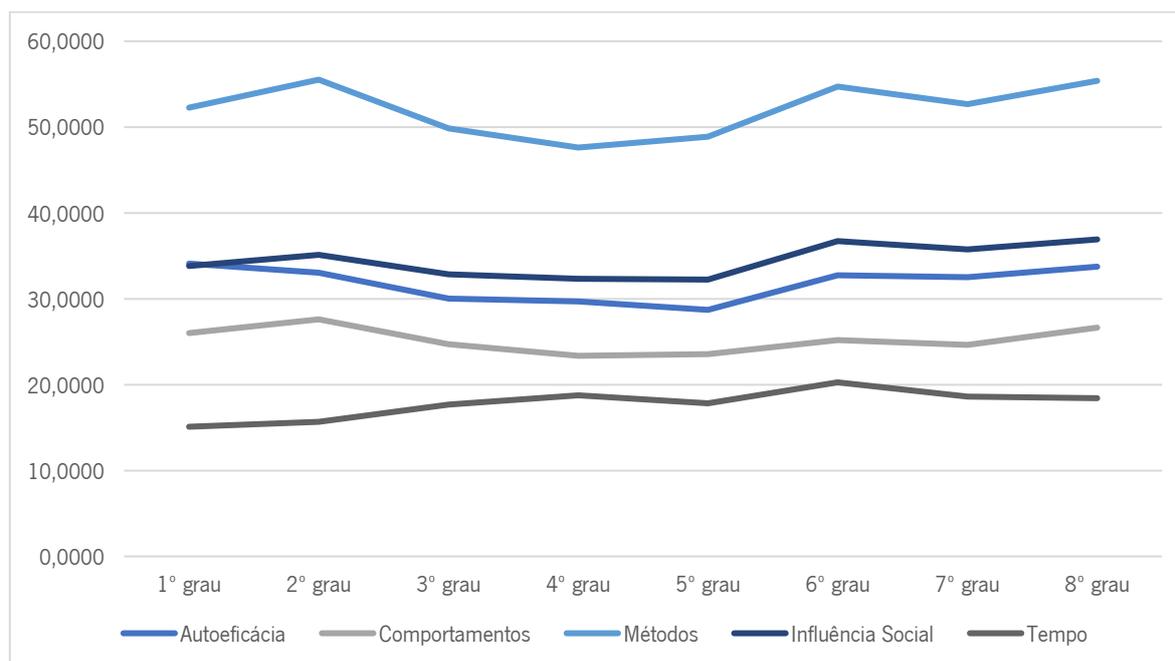


Classificação	Autoeficácia	Métodos	Comportamentos	Influência Social	Tempo
10 valores	30,5	51,0	23,5	28,0	18,0
11 valores	33,0	48,5	21,5	34,0	22,0
12 valores	25,0	54,0	24,0	37,0	16,0

13 valores	27,0	56,0	22,0	40,0	18,0
14 valores	33,3	48,3	23,0	33,7	22,7
15 valores	33,0	52,8	26,8	36,5	19,8
16 valores	32,8	56,1	25,5	36,9	17,6
17 valores	31,3	55,0	25,3	37,7	18,8
18 valores	35,2	53,7	26,8	36,9	19,0
19 valores	35,0	59,3	26,7	38,3	18,0
20 valores	36,0	58,0	31,0	38,5	21,5
Média da amostra	33,1	54,4	25,7	36,5	18,9

Analisando o comportamento das médias das subescalas no decorrer dos diferentes graus de aprendizagem instrumental, evidenciadas no *gráfico 7*, destaca-se o decaimento dessas mesmas médias durante o 3º ciclo e a imediata curva ascendente para o 6º grau (10º ano).

Gráfico 7. Comportamento das médias das subescalas de autorregulação consoante os graus de aprendizagem instrumental

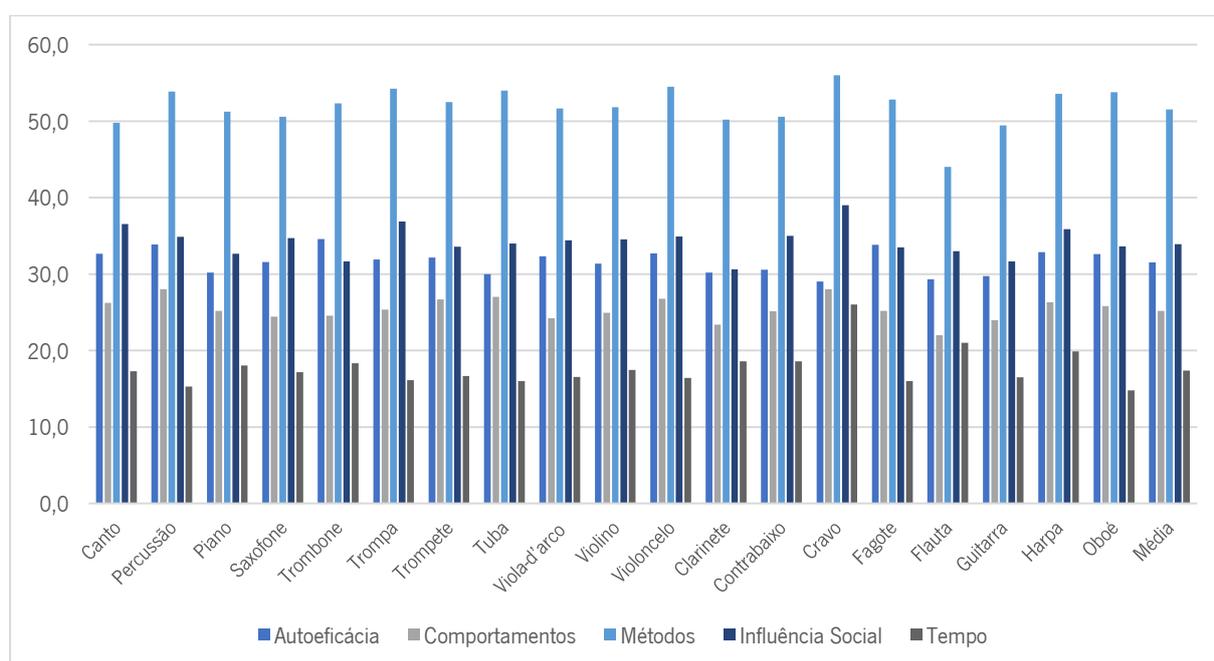


Estes dados coincidem com a percepção geral em relação à falta de interesse e desmotivação pela aprendizagem do instrumento, dos alunos do 3º ciclo do Conservatório Calouste Gulbenkian de Braga. Aparentemente os alunos acabam o 2º ciclo em percurso ascendente seguido de uma queda nas dimensões de autorregulação. Na mudança para o Ensino Secundário ocorre uma decisão vocacional mais séria e aí verifica-se uma curva ascendente nas médias de cada dimensão de autorregulação. É possível que as exigências técnicas e interpretativas na passagem para o 3º ciclo sejam um fator de

declínio. Os objetivos performativos do 3º ciclo poderão ser demasiado vocacionados para a componente técnica e não abarcar as dimensões mais pessoais do aluno, agora na adolescência plena, fase de grande desenvolvimento psicológico e emocional.

Finalmente, averiguou-se se existem diferenças importantes nas médias consoante os instrumentos dos participantes. Estes dados encontram-se resumidos no *gráfico 8* e poderão esclarecer acerca da maior ou menor força de cada dimensão de autorregulação em cada instrumento. A interpretação destes dados implica que se entenda que os participantes não se distribuem uniformemente pelos dezanove instrumentos, existe uma disparidade muito considerável.

Gráfico 8. Comportamento das médias de cada subescala por instrumento



5.2. Inquérito *Perspetivas do professor sobre objetivos no ensino da música*

Este inquérito foi construído com o objetivo de diagnosticar as dimensões de objetivos mais significativas para os professores no âmbito das funções da música e dos objetivos específicos do ensino instrumental, quer ao nível de escola (meso) quer ao nível de sala de aula (micro). A amostra definida cingiu-se aos professores de instrumento das escolas especializadas da região do Minho.

O questionário inicia-se com uma parte de caracterização demográfica (intervalo de idade, instituição de ensino, instrumento e ciclo de ensino que leciona predominantemente). A parte seguinte, de caráter mais filosófico, parte da questão mais abrangente sobre as funções da música, passando pelos objetivos fundamentais do ensino da música e terminando na mais específica dos objetivos fundamentais do ensino de instrumento. A secção que se segue aborda questões de autonomia e

desenvolvimento curricular, centrando-se, especificamente, em *quem define* e em *quem deve definir* objetivos. A última parte é dedicada à definição de objetivos específicos na prática letiva dos docentes, inquirindo, concretamente sobre a autonomia, autorregulação, organização do estudo e objetivos de aprendizagem gerais.

5.2.1. Dados demográficos:

O inquérito foi aplicado através da plataforma *SurveyPro*. Foram recolhidas 33 respostas, sendo que a amostra válida é de 32 respostas ($N = 32$). Como já foi referido na secção de instrumentos de recolha de dados, o inquérito aos docentes teve uma taxa de conclusão diminuta, com 93 questionários preenchidos parcialmente. A principal causa apontada e também comentada pelos colegas que partilharam a sua opinião com o estagiário, prende-se com a complexidade do questionário, de tema complexo e com termos muito semelhantes que exigem concentração para discernir as ténues diferenças terminológicas, o que, como resultado, implica disponibilidade temporal e mental para o preenchimento do inquérito. Não obstante, vários docentes demonstram o interesse pela temática da investigação.

Os *gráficos 9, 10 e 11* resumem os dados demográficos referentes à idade, instituição e instrumento. Destaca-se a predominância dos docentes do Conservatório de Braga e o domínio do instrumento piano, seguido do violino.

Gráfico 9. Distribuição dos participantes por idade

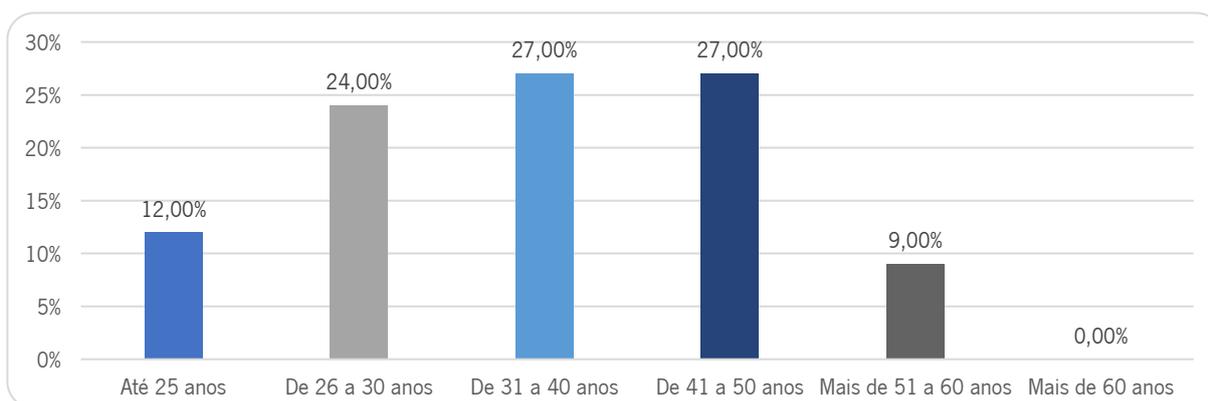
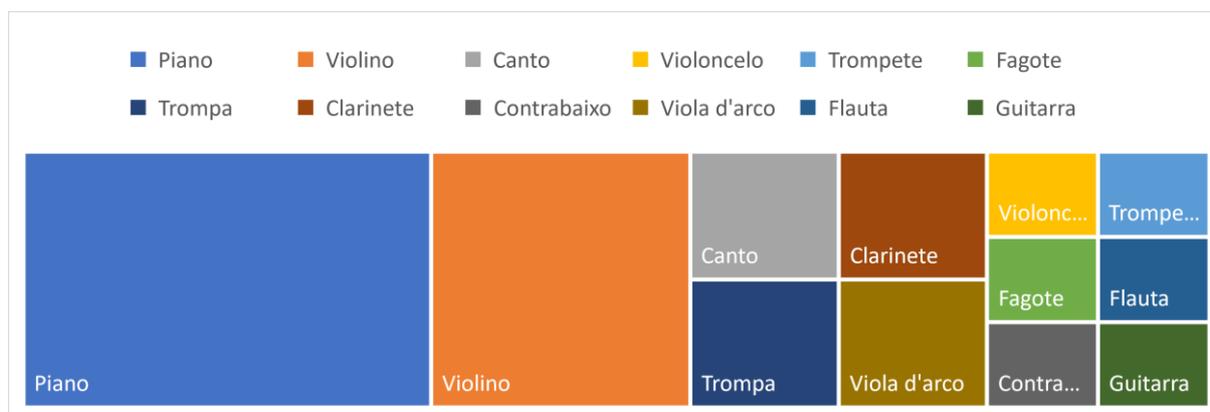


Gráfico 10. Distribuição dos participantes por instituição



Gráfico 11. Distribuição dos participantes por instrumento



5.2.2. Análise das respostas

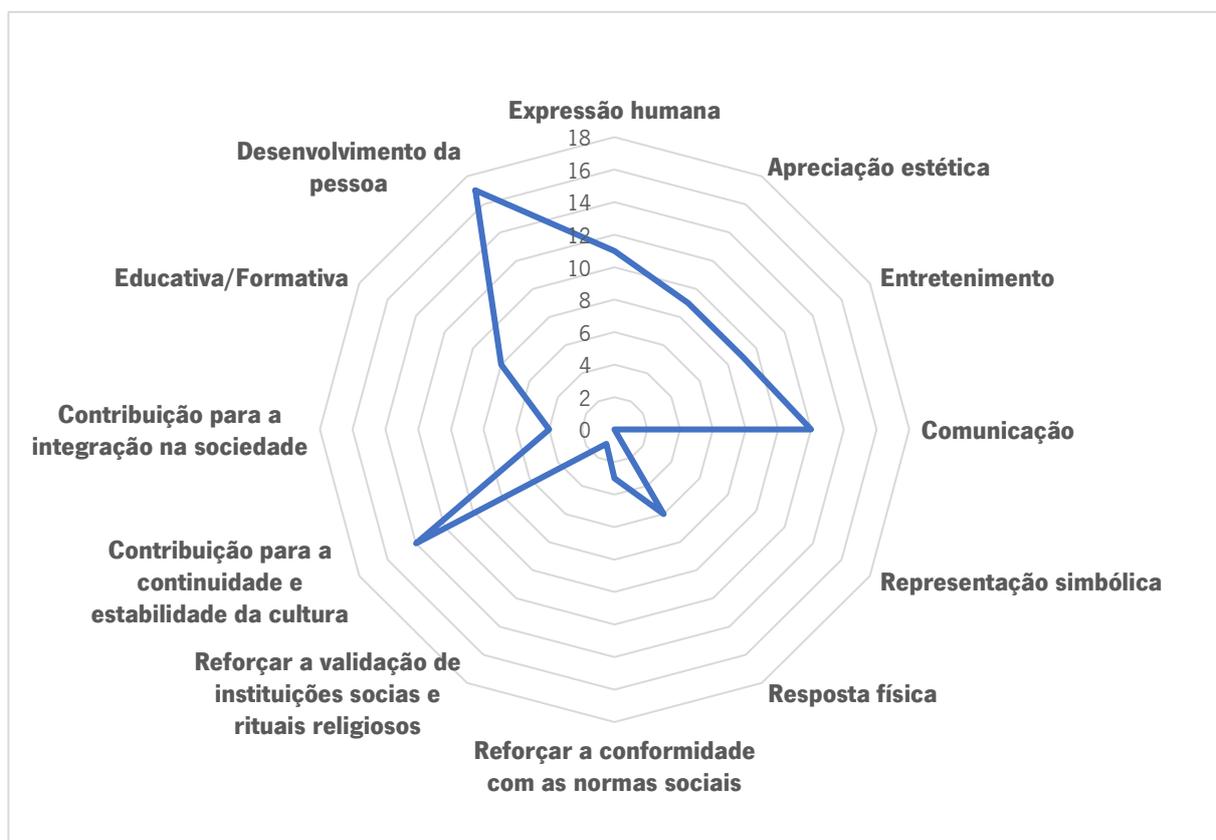
❖ Funções da música

As respostas abertas deste inquérito foram submetidas a uma análise qualitativa temática em que se procedeu à categorização das diferentes respostas consoante as dez funções da música propostas por Merriam (1964). Estas funções já foram abordadas no ponto 2.7 do *enquadramento teórico* deste relatório: *expressão humana, apreciação estética, entretenimento, comunicação, representação simbólica, resposta física, reforço da conformidade com as normas sociais, reforço da validação de*

instituições sociais e rituais religiosos, contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura, contribuição para a integração na sociedade.

Foram criadas duas outras categorias - *educativa/formativa* e *desenvolvimento da pessoa* - pois encontraram-se muitas respostas que não se encaixavam nas funções sociais da música do antropólogo referido. A categoria *educativa/formativa* surge associada às múltiplas respostas que referiam exatamente a palavra “educativa” ou formativa. O rótulo *desenvolvimento da pessoa* foi pensado para abranger respostas como por exemplo: “promover empatia”, “concentração”, “desenvolvimento” e “promover a criatividade/transcendência”.

Gráfico 12. Tendências dos professores acerca das Funções da Música



A análise estatística, após a categorização de respostas, revela uma predominância das funções da música *expressão humana* (11), *comunicação* (12), *contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura* (14) e *desenvolvimento da pessoa* (17). As tendências estão elencadas no *gráfico 12*. Como a função mais referida se insere na nova categoria criada, importa sistematizar os tipos de desenvolvimento mencionados pelos participantes:

- Desenvolvimento cognitivo
- Desenvolvimento emocional/afetivo (empatia, autoconhecimento)

- Desenvolvimento pessoal (enriquecimento da vida, bem-estar, abertura de horizontes)
- Desenvolvimento musical (da Arte e da musicalidade na pessoa)

Se atendermos à importância dada a cada função, os professores inquiridos atribuíram as seguintes posições: 1^a - expressão humana; 2^a - contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura; 3^a - desenvolvimento de pessoa. Em suma, os docentes participantes demonstram uma preocupação pela manutenção da cultura musical, da *arte pela arte*, mas atribuem mais importância à música como veículo comunicação e expressão humana.

❖ **Objetivos do ensino da música**

Percebeu-se que esta questão trouxe muitas dúvidas aos participantes, uma vez que, os objetivos do ensino da música alinham-se com as funções sociais da música, devendo os primeiros valorizar as últimas. Numa perspetiva *Durkheimiana*, o ensino da música, tal como a educação na generalidade, tem o papel de integrar as gerações mais jovens “na sociedade através da transmissão de um património cultural”(Gomes, 2009, p. 238).

À semelhança da análise anterior, também aqui se criaram categorias temáticas, com base nas funções da música e nos domínios dos objetivos educacionais retratados no ponto 2.2.1 do *enquadramento teórico*. Estas categorias não são estanques pelo que é necessário interpretar com cuidado os dados. Houve necessidade de formar rótulos um pouco mais específicos do que os domínios de objetivos educacionais, pelas dúvidas que surgem da abrangência de cada domínio.

A *tabela 12* sistematiza as respostas dadas pelos professores. É possível verificar que os inquiridos consideram o *desenvolvimento artístico e cultural*, seguido dos objetivos do *domínio cognitivo*, como os propósitos principais do ensino da música. Por desenvolvimento artístico/cultural entendem-se respostas que se refiram especificamente ao desenvolvimento de competências e capacidades artísticas e culturais, no sentido lato de enriquecimento geral dos indivíduos. Também se associam a esta categoria respostas como “cultura”, “enriquecer as vivências” “sentido artístico”. Esta sistematização corrobora as preferências dos professores em relação às funções da música. O objetivo do *desenvolvimento artístico/cultural* associa-se às funções *desenvolvimento da pessoa e contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura*. Estes objetivos e funções preponderantes refletem, precisamente, a visão sociológica da Educação de Durkheim:

[...] todas as práticas educativas, quaisquer que possam ser e qualquer que seja a diferença que entre si demonstrem, apresentam um carácter comum e essencial: resultam todas da acção

exercida por uma geração sobre a geração seguinte, com o fim de adaptá-la ao meio social em que esta última será chamada a viver. Durkheim (como citado em Gomes, 2009, p. 238)

A menção significativa do “chavão” da *formação de públicos* neste contexto do ensino especializado da música é, de certa forma, redutora e preocupante. Considera-se que o ensino da música e do instrumento não deve ter como principal função a formação de ouvintes, uma vez que essa sensibilização auditiva, que resulta num público informado, é uma consequência do trabalho de desenvolvimento artístico e musical e não da formação de público como objetivo principal para o ensino da música.

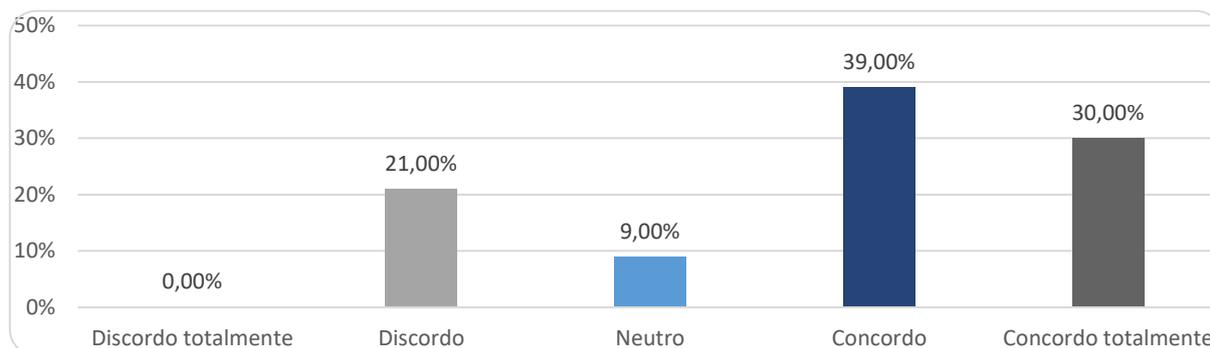
Tabela 13. Categorias de objetivos de ensino da música

Objetivos do ensino da música	Número de menções
Desenvolvimento artístico/cultural	19
Domínio cognitivo	18
Sensibilização e formação de públicos	12
Formação de músicos	11
Comunicação	8
Socialização	8
Domínio afetivo	7
Domínio psicomotor	6
Domínio estético	3
Motivação	2
Entretenimento	1
Valorização das funções da música	1

❖ Restantes questões

À questão sobre a coincidência dos objetivos do ensino da música com os do ensino instrumental, a maior parte dos docentes referiu concordar (49%). Nenhum dos participantes referiu discordar totalmente e apenas 9% revelaram ter uma posição neutra. A média das respostas a esta pergunta pode encontrar-se no *gráfico 13*.

Gráfico 13. Considera que os objetivos fundamentais do ensino de instrumento são os mesmos que os de ensino da música?

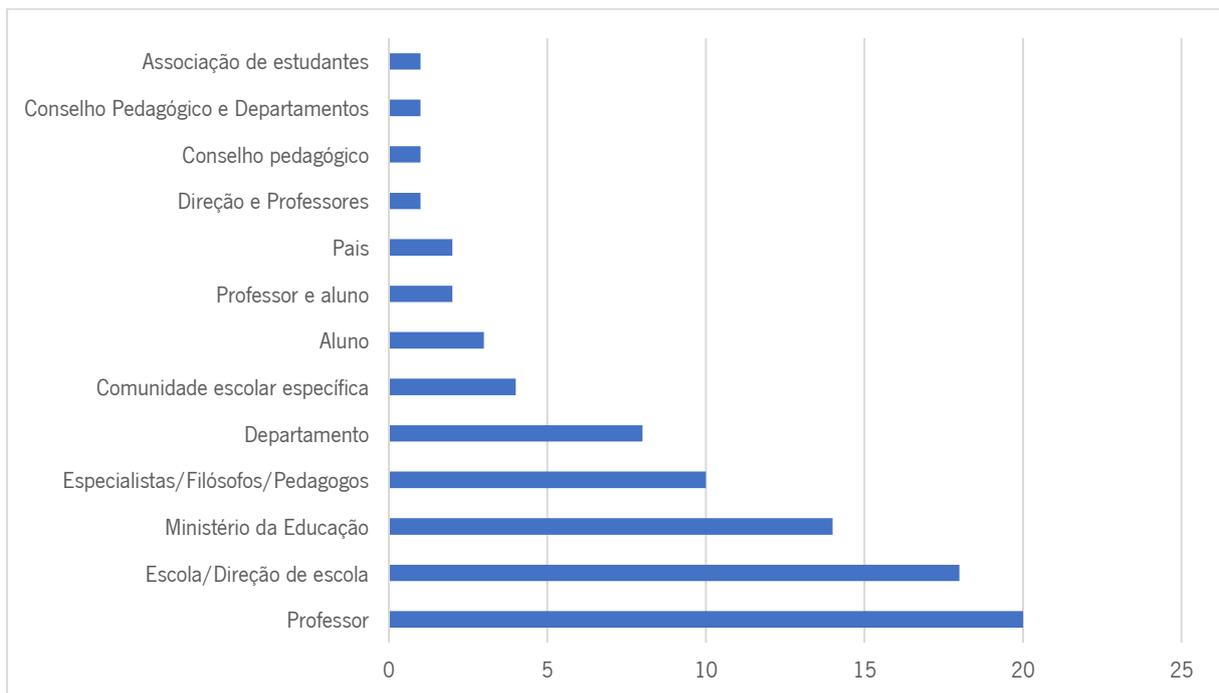


A impossibilidade de desassociação, o facto de estarem interligados, são as principais razões para os docentes concordarem totalmente com a afirmação. Estes docentes consideram que o ensino do instrumento é integrado no ensino da música, não algo que poderia ser ensinado à parte. Exemplos de respostas são: “a aprendizagem de um instrumento requer, obrigatoriamente, uma aprendizagem da música”, “uma não deveria viver sem a outra” ou “pois ambos são sinónimos”.

Os inquiridos que apenas concordaram, referiram que os objetivos gerais do ensino da música e do ensino do instrumento devem ser partilhados, mas o ensino instrumental é mais específico ou “especializado”. Os professores de posição neutra ou que discordaram acentuam o facto de o ensino instrumental ser mais específico.

No que se refere a *quem* deve definir objetivos do ensino da música, existe uma variedade interessante de respostas, com algumas combinações de agentes educativos, no entanto essas referências são muito diminutas (“associação de estudantes; “conselho pedagógico” entre outras menções). O *gráfico 14*, na página seguinte, resume as tendências de resposta dos participantes do inquérito.

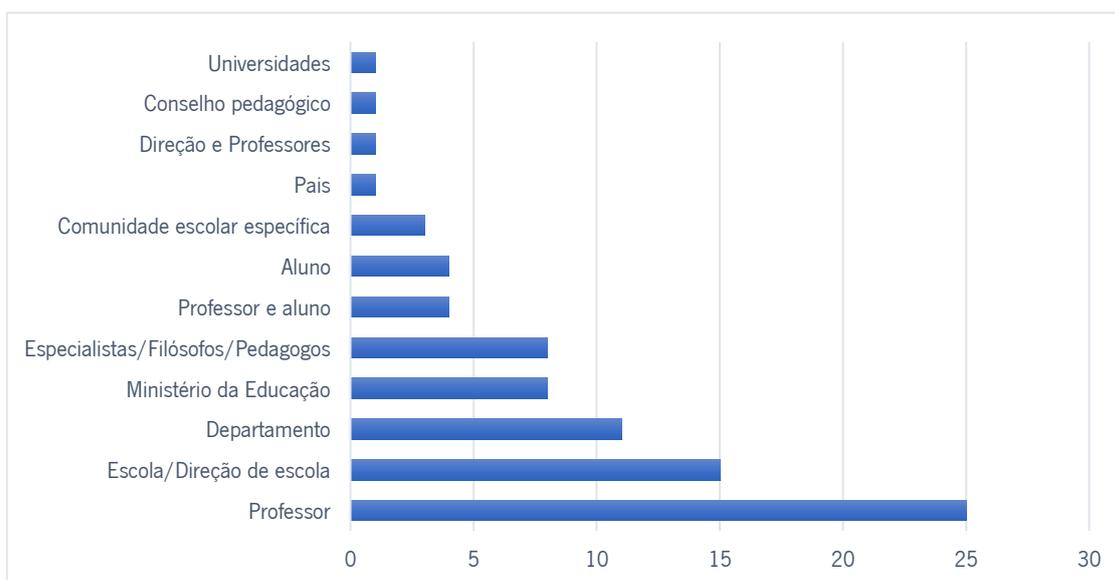
Gráfico 14. Quem deve definir os objetivos do ensino da música?



A análise das respostas aponta para duas tendências opostas: a descentralização do poder de decisão, conferindo mais autonomia às escolas e aos docentes ao mesmo tempo uma certa dependência do Ministério da Educação e/ou de uma equipa especializada de profissionais “com provas dadas”, “filósofos”, grandes “pedagogos”. Se acrescentarmos o fator importância aos dados anteriores, a polaridade inclina-se para um meio termo, isto é, os inquiridos têm consciência da necessidade de autonomia, mas tendo em conta que a questão é sobre os objetivos do ensino da música, atribuem praticamente igual importância aos professores, Ministério da Educação e Direção de escola.

Quando se averiguam as respostas dadas acerca da questão sobre *quem define os objetivos do ensino do instrumento*, entende-se que os docentes atribuem uma maior importância aos agentes educativos locais (nível meso e até micro), especialmente na figura do professor, contrariando a centralização do poder de decisão que apontaram anteriormente, na questão referente aos objetivos gerais do ensino da música.

Gráfico 15. Quem deve definir os objetivos do ensino do instrumento?



Por oposição a *quem deve*, foi pedido aos docentes que ordenassem, de 1 a 6, os vários agentes educativos, (sendo 1 o mais importante e 6 o menos importante) consoante a sua perceção de *quem tem* o papel mais relevante na definição de objetivos do ensino de instrumento. Em termos globais os professores atribuíram a seguinte importância: 1. Professor; 2. Departamentos; 3. Direção de escola. 4. Alunos; 5. Ministério da Educação; 6. Pais.

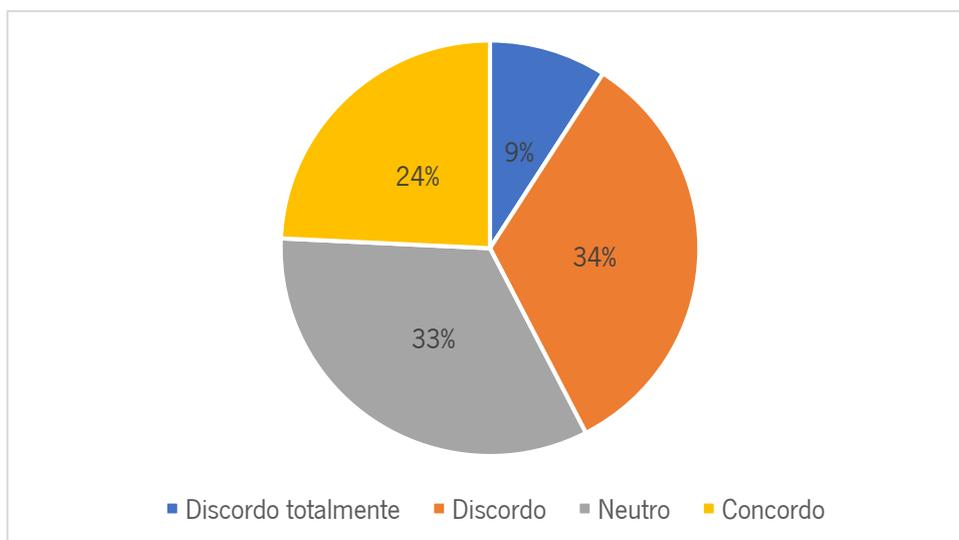
Nas questões enunciadas na *tabela 14*, os participantes reforçam algumas das tendências demonstradas nos pontos anteriores, nomeadamente no reforço do poder de decisão dos professores de instrumento no que concerne à definição de objetivos e desenvolvimento curricular da sua disciplina. Ao mesmo tempo, verifica-se que apesar dos inquiridos quase não terem mencionado o papel dos alunos como significativamente importante, aqui, tendem a concordar que os alunos devem participar na definição dos objetivos de aprendizagem do instrumento (63,4 %, somando as opções *concordo* e *concordo totalmente*). E mais, 48% dos inquiridos reconhece que os objetivos dos professores e dos alunos não são os mesmos, ao mesmo tempo, que 60% dos docentes (somando as opções *concordo* e *concordo totalmente*) concordam que os *objetivos fundamentais do ensino da música e do ensino de instrumento devem ser os mesmos para professores e alunos*.

Tabela 14. Valores médios das questões sobre a autonomia e desenvolvimento curricular

Questões	Média (1. Discordo totalmente a 5. Concordo totalmente)
O professor de instrumento tem muita autonomia curricular.	3,3
Como professor de instrumento, sinto que desempenho um papel significativo na definição de objetivos, ao nível da disciplina que leciono.	3,91
Ao professor compete cumprir o currículo estabelecido.	3,06
O professor é um construtor do currículo e pode ter um papel criativo nessa construção.	4,36
O programa de instrumento encerra os principais objetivos do ensino da música.	2,73
Os objetivos fundamentais do ensino da música e do ensino de instrumento são os mesmos para professores e aluno	2,7
Os objetivos fundamentais do ensino da música e do ensino de instrumento devem ser os mesmos para professores e alunos	3,58
Os alunos devem participar na definição de objetivos de aprendizagem do instrumento.	3,7

A relevante questão sobre o domínio dos programas de instrumento sobre os objetivos de ensino da música apresenta um cenário que não consideramos particularmente feliz. Ainda que a média aponte para uma posição de discordância com a questão (34% *discordo* + 9% *discordo totalmente*), existem demasiadas respostas neutras e de concordância. Para justificar as suas opções os professores referiram uma variedade de motivos. Alguns referiram que os objetivos do ensino da música vão para além dos programas curriculares e que os programas contêm apenas listas de repertório; outros focaram-se no papel de adequação do programa que o professor deve fazer consoante o aluno, no facto dos programas serem “obsoletos”; mencionaram ainda que os programas são “muito vagos”, “generalistas” “uma lista de sugestões que delimita o grau de dificuldade”; “não define os objetivos”. Percebe-se que o entendimento sobre o programa varia muito, possivelmente devido à não uniformidade de documentos curriculares dos vários instrumentos e das várias instituições de ensino. O *gráfico 16* dá uma perspetiva visual dos números acima mencionados.

Gráfico 16. Média de respostas à questão: o programa de instrumento encerra os principais objetivos do ensino da música?



De seguida analisam-se os exemplos de objetivos dados pelos professores nas categorias autorregulação, motivação, organização de estudo e aprendizagem instrumental específica. A análise qualitativa cinge-se aos objetivos que se consideraram mais significativos nas várias respostas. Percebeu-se que esta questão deveria ter sido formulada como “estratégias conducentes ao objetivo da autorregulação, motivação etc.” uma vez que reflete melhor o que se pretendia perguntar. Não obstante, os participantes mencionaram precisamente estratégias e/ou pequenos objetivos específicos dentro do objetivo mais lato.

Sobre os objetivos para a autorregulação da aprendizagem, os professores referiram-se recorrentemente ao estabelecimento de objetivos e planeamento do estudo, à autoavaliação, reflexão crítica e identificação de problemas. Também deram exemplos de estratégias de estrutura ambiental (ambiente musical de concertos, audições etc.), de procura de informação (audição comparativa de várias gravações das obras que executam), de memorização e repetição (recordar o que se fez na aula; estudo por tempo) e também a sugestão de gravação das sessões de estudo dos alunos. Todas estes exemplos se enquadram nas categorias de estratégias de autorregulação elencadas por Zimmerman e Martinez-Pons (1986), às quais já nos referimos no *enquadramento teórico*.

Relativamente à motivação, os inquiridos mencionaram mais uma vez o estabelecimento de metas/objetivos/prazos/microtarefas; o tom positivo do discurso do professor, o reforço positivo; a cooperação na escolha do repertório e a sua adequação às capacidades dos alunos; persuasão e inspiração para o gosto pela música; a participação múltipla em atividades musicais como audições e concursos; apelo à motivação extrínseca com o auxílio dos pais e um estranho caso em que se refere

que o discurso negativo, concretamente o uso da palavra “não” será conducente ao objetivo da motivação. Quando abordada a questão da organização do estudo os inquiridos indicaram as seguintes estratégias: planificação cooperativa aluno/professor a longo e médio prazo; calendarização de estudo; definição da duração do estudo; ensinar a estudar; definição de um plano de estudo com metas concretas e com objetivos pessoais.

Quanto aos objetivos específicos de aprendizagem instrumental destacam-se: o desenvolvimento artístico, desenvolvimento técnico, englobando fatores como a respiração, som e qualidade de som, afinação, leitura e memorização, postura corporal e performance. Foram dados muito poucos exemplos de objetivos não técnicos, no entanto, alguns docentes referiram a dimensão mais pessoal do aluno como centro da aprendizagem, apontando também o desenvolvimento da individualidade, do gosto pelo instrumento e pela música.

5.3. Inquérito *Perspetivas dos alunos sobre objetivos no ensino da música*

Numa leitura preliminar do ainda em andamento inquérito *Perspetivas dos alunos sobre objetivos no ensino da música* pode adiantar-se que a tendência dos alunos acerca das funções da música é bastante semelhante à demonstrada pelos docentes inquiridos nesta investigação. Não obstante, os dados deste questionário estão em crescimento e as demais questões colocadas contêm distintas dimensões investigativas que merecem mais atenção, num futuro estudo. Assim, optou-se por não avançar com uma análise parcial neste relatório de estágio.

5.4. Resultados dos alunos participantes no projeto de intervenção pedagógica

5.4.1. Inquérito sobre a autorregulação da aprendizagem

Aluna A

A aluna *A* relatou realizar 5 sessões de estudo semanais, com duração de cerca de 60 minutos cada. Estes valores encontram-se a par com a média da amostra do conservatório. As respostas da primeira secção do questionário indicam que a discente tem dúvidas acerca do que são objetivos no estudo do violino. Apesar disso, a aluna considera que o seu estudo é muito eficiente, com um valor acima da média. A sua perceção de eficácia do estudo é corroborada pela média da dimensão *Autoeficácia*, também esta bastante acima da média dos participantes do inquérito. Os valores médios das outras subescalas de autorregulação estão a par com a média da amostra, excetuando se a dimensão *Tempo*.

	Aluna A	Amostra
Quantas sessões de estudo faz por semana, geralmente?	5	5,071
Qual a duração média de cada sessão de estudo, em minutos?	60	53
Durante uma sessão normal de estudo, indica a parte do tempo que passas a tocar sem ter nenhum objetivo em mente: (Numa escala de 1 a 7, em que 1 significa <i>nenhum tempo</i> e 7 <i>grande parte do tempo</i>)	3,00	2,98
Durante uma sessão normal de estudo, indica a parte do tempo que passas a tocar com algum objetivo técnico ou musical em mente: (Numa escala de 1 a 7, em que 1 significa <i>nenhum tempo</i> e 7 <i>grande parte do tempo</i>)	3,00	5,41
Numa escala de 1 a 10, avalie globalmente a eficiência/qualidade do seu estudo:	8,00	7,10

	Autoeficácia	Métodos	Comportamentos	Social	Tempo	Métodos + Comportamentos	Métodos + Comportamentos + Social
Aluna A	36,0	54,0	23,0	35,0	12,0	77,0	112,0
Amostra	31,5	51,5	25,2	33,9	17,4	76,7	110,6

Aluna F

A aluna *F* referiu realizar 7 sessões de estudo semanais, com duração de cerca de 50 minutos cada. Estes valores encontram-se alinhados com a média da amostra do conservatório. As respostas da primeira secção do questionário indicam que a aluna passa muito pouco tempo a tocar sem objetivos, mas não refere, por outro lado despende grande parte do tempo de estudo com objetivos. Apesar disso, os valores desses itens são acima da média. A sua perceção de eficácia do estudo é superior aos valores médios, no entanto, a dimensão de *Autoeficácia* avaliada pelo questionário indica valores inferiores à média geral dos participantes do inquérito. Nas restantes dimensões a aluna revela superiores resultados comparativamente à amostra.

	Aluna F	Amostra
Quantas sessões de estudo faz por semana, geralmente?	7	5,071
Qual a duração média de cada sessão de estudo, em minutos?	60	53
Durante uma sessão normal de estudo, indica a parte do tempo que passas a tocar sem ter nenhum objetivo em mente: (Numa escala de 1 a 7, em que 1 significa <i>nenhum tempo</i> e 7 <i>grande parte do tempo</i>)	2	2,98
Durante uma sessão normal de estudo, indica a parte do tempo que passas a tocar com algum objetivo técnico ou musical em mente: (Numa escala de 1 a 7, em que 1 significa <i>nenhum tempo</i> e 7 <i>grande parte do tempo</i>)	6	5,41

Numa escala de 1 a 10, avalie globalmente a eficiência/qualidade do seu estudo:	8	7,10
--	---	------

	Autoeficácia	Métodos	Comportamentos	Social	Tempo	Métodos + Comportamentos	Métodos + Comportamentos + Social
Aluna F	29	55	26	35	21	81	116
Amostra	31,5	51,5	25,2	33,9	17,4	76,7	110,6

Aluna B1

No preenchimento do inquérito, apurou-se que a aluna *B1* realiza 12 sessões de estudo semanais, com duração de cerca de 180 minutos cada. O tempo médio de estudo é muito superior à média relatada pela amostra do conservatório. Em cada sessão de estudo a aluna referiu não tocar sem objetivos, passando grande parte do tempo a estudar com objetivos em mente. De novo, as respostas são bastante superiores à média dos outros participantes. A sua perceção de eficácia do estudo é mais elevada do que os valores médios da amostra. O mesmo acontece e por uma grande margem de superioridade, com os valores médios das várias dimensões da autorregulação, excetuando-se a categoria *Tempo*. Neste caso, isto poderá ser uma constatação de má gestão e planeamento de estudo do tempo, se pensarmos na conjugação do tempo dedicado a estudar (180 minutos) e nos altos valores nas subescalas da autorregulação.

	Aluna B1	Amostra
Quantas sessões de estudo faz por semana, geralmente?	12	5,071
Qual a duração média de cada sessão de estudo, em minutos?	180	53
Durante uma sessão normal de estudo, indica a parte do tempo que passas a tocar sem ter nenhum objetivo em mente: (Numa escala de 1 a 7, em que 1 significa <i>nenhum tempo</i> e 7 <i>grande parte do tempo</i>)	1	2,98
Durante uma sessão normal de estudo, indica a parte do tempo que passas a tocar com algum objetivo técnico ou musical em mente: (Numa escala de 1 a 7, em que 1 significa <i>nenhum tempo</i> e 7 <i>grande parte do tempo</i>)	7	5,41
Numa escala de 1 a 10, avalie globalmente a eficiência/qualidade do seu estudo:	8	7,10

	Autoeficácia	Métodos	Comportamentos	Social	Tempo	Métodos + Comportamentos	Métodos + Comportamentos + Social
Aluna B1	39	67	30	43	15	97	140
Amostra	31,5	51,5	25,2	33,9	17,4	76,7	110,6

Aluna B2

No preenchimento do inquérito, a aluna B2 mencionou fazer 10 sessões de estudo semanais, com duração de cerca de 50 minutos cada. O tempo médio de estudo é semelhante à amostra do conservatório. As respostas relativas ao tempo despendido a tocar com e sem objetivos, demonstram que a aluna B2 tende a passar uma quantidade de tempo considerável sem objetivos, não compensada pela resposta ao item inverso. Isto leva a ponderar na possibilidade de a aluna ficar perdida ou desconcentrada durante as suas sessões de estudo. O item relativo à perceção da eficácia/qualidade do estudo indica um valor alinhado com a média, valor esse, satisfatório. No que concerne às dimensões da autorregulação, a aluna demonstra valores ligeiramente acima da média, apenas revelando um valor médio inferior à amostra, na subescala da *Influência Social*.

	Aluna B2	Amostra
Quantas sessões de estudo faz por semana, geralmente?	10	5,071
Qual a duração média de cada sessão de estudo, em minutos?	50	53
Durante uma sessão normal de estudo, indica a parte do tempo que passas a tocar sem ter nenhum objetivo em mente: (Numa escala de 1 a 7, em que 1 significa <i>nenhum tempo</i> e 7 <i>grande parte do tempo</i>)	4	2,98
Durante uma sessão normal de estudo, indica a parte do tempo que passas a tocar com algum objetivo técnico ou musical em mente: (Numa escala de 1 a 7, em que 1 significa <i>nenhum tempo</i> e 7 <i>grande parte do tempo</i>)	5	5,41
Numa escala de 1 a 10, avalie globalmente a eficiência/qualidade do seu estudo:	7	7,10

	Autoeficácia	Métodos	Comportamentos	Social	Tempo	Métodos + Comportamentos	Métodos + Comportamentos + Social
Aluna B2	33,0	52,0	27,0	31,0	19,0	79,0	110,0
Amostra	31,5	51,5	25,2	33,9	17,4	76,7	110,6

5.4.2. Ensino-aprendizagem

Aluna A

A aluna A demonstrou ser muito responsável e consistente ao longo de todo o ano. Durante as aulas esta aluna interagiu muito pouco, apenas só quando solicitada. No entanto, sempre se mostrou muito atenta e interessada em todas as instruções e explicações do professor cooperante. A intervenção da aluna foi um dos pontos que o professor estagiário trabalhou mais, desde o início, com o intuito de que a aprendiz desenvolvesse uma maior consciência de tudo, sendo por isso ativa na aprendizagem,

evitando uma lógica de reprodução. O problema deste ensino reativo é que a aluna, apesar de ser muito boa, não deixa de ser uma criança, ou seja, se não parte dela, se não compreende, assim que vai estudar sozinha, as diretrizes das aulas não estão lá e o seu *standard* crítico é limitado. Consequentemente, o progresso de aula para aula é menor. Nesse sentido, a prática de *ensino supervisionada* incidiu predominantemente nessa componente de expansão comportamental durante as aulas, com questionamento constante, explicação de motivos de cada tarefa/exercício e de exploração de possibilidades. Para além disso, a aluna demonstra ser muito focada na avaliação sumativa (notas) pelo que se insistiu que se questionasse nos verdadeiros motivos que a levam a estudar música e a focar-se no desenvolvimento de competências e não na sua demonstração (*mastery goal orientation*). Como é uma aluna de aproveitamento excelente em todas as áreas e gosta de bons resultados performativos, não pareceu estranho os resultados acima da média no inquérito da autorregulação. A aluna teve um percurso ascendente, espera-se que no futuro do Ensino Secundário desenvolva mais a autorregulação da aprendizagem e encontre os motivos verdadeiros que a levam à música, à sua identidade para além da intenção da obtenção de boas notas.

Aluna F

As observações das aulas desta aluna permitiram identificar os principais problemas e virtudes da aluna. Como já foi brevemente mencionado, a aluna F é uma aluna esforçada e com uma atitude performativa confiante. Apresenta alguns defeitos técnicos relacionados com o excesso de movimento corporal e velocidade de arco. Para além disso, apresenta lacunas de ritmo/pulsação. No decorrer das aulas percebeu-se que aluna tem muita vontade de seguir música e gosta muito do instrumento que toca. Ficou evidente que apesar de alguns problemas, esforça-se. O registo da aluna é bastante do tipo “pupila-mestre”, não sendo particularmente interventiva. Sempre se demonstrou atenta e motivada nas tarefas. Do que observei, pelo menos no 1º período, as aulas também eram bastante reativas e diretivas, cabendo ao professor cooperante a maior parte das intervenções durante a aula. À medida que o professor estagiário foi contribuindo para as aulas, já mesmo desde o 1º período, notou-se uma evolução no sentido de abertura para a maior intervenção da aluna e também de um maior questionamento por parte do professor cooperante. No desenrolar do ano, a aluna mostrou-se bastante sensível quando o seu rendimento não correspondia ao esperado pelo professor. Esta situação resultava, maioritariamente, pela falta de estudo segundo as diretrizes dos professores. Percebeu-se que o estudo da aluna não era particularmente eficaz uma vez que, face às capacidades e vontade da aluna, esperar-se-ia uma mais

rápida evolução. Comprova-se a média de autoeficácia inferior à da amostra do inquérito conduzido e a contradição com a percepção de eficácia referida pela aluna.

A aluna demonstrou interesse sobre a temática do projeto do qual fez parte, relacionando, por exemplo, o preenchimento do questionário sobre a autorregulação com as intervenções do professor estagiário durante as suas aulas.

As aulas da *prática de ensino supervisionada* com esta aluna focaram-se muito na avaliação de necessidades, isto é, a aluna entender o que tem de fazer para melhorar sem perder tempo e esforço. Para isso, a aluna foi alertada para se focar em apenas um aspeto de cada vez e fazer uma autorreflexão a cada tentativa. O trabalho específico passou pela correção de movimentos ineficientes do braço direito, com uma atitude calma, serena e positiva durante o estudo, almejando pequenas vitórias dentro de cada sessão. Outro aspeto foi a focalização no som, ou seja, monitoramento constante da produção sonora e a objetividade musical desse resultado sonoro.

Aluna B1

A aluna B1 é uma aluna muito motivada para o instrumento, bastante interventiva nas aulas. Inicialmente faltava consistência nas suas execuções, sobretudo em situação de pressão, mas foi melhorando esse aspeto até ao final do ano. Nas suas aulas, o professor cooperante adotava uma abordagem bastante aberta, pedindo a intervenção da aluna, especialmente sobre as suas intenções musicais nas diferentes frases. A discente tentava responder, mas geralmente não possuía convicções fortes ou opinião sobre esse importante assunto. O tipo de inconsistência detetado, a nível de afinação e de erros alinha-se com o tipo de estudo da aluna e da sua atitude nas lições. Muitas vezes adotou uma postura autodepreciativa e o seu método de estudo (questionado e assistido, por ocasião) baseava-se muito na repetição desenfreada sem a devida atenção aos erros, sem o rigor necessário para níveis excelentes. Apesar disso, durante os primeiros dois períodos, ambos os professores se aperceberam de uma espécie de confiança exagerada, um pouco desajustada, ou talvez da criação de expectativas demasiado altas. Essa confiança estará representada nos números médios do seu questionário sobre a autorregulação. Estes parecem confirmar capacidades excepcionais de trabalho que, quando misturados com respostas de excesso de confiança, dão origem a números médios elevados, nas várias dimensões. Pensa-se que a aluna acredita verdadeiramente na sua autorregulação, mas a sua crença não corresponde à realidade. No final do 2º período a aluna demonstrou uma atitude um pouco mais humilde que a teria beneficiado mais se tivesse acontecido mais cedo. A aluna tem a capacidade de trabalho, a

motivação e dedicação, mas o seu estado de desenvolvimento auditivo, de minúcia e de autoanálise não estão a permiti-lhe atingir níveis de desempenho superiores.

Todas as aulas dadas à aluna B1 se centraram na objetividade musical da aluna (ter uma intenção a cada som que produzia), em cada obra; na definição de objetivos plausíveis, a curto e médio prazo; na identificação de problemas, sobretudo relacionados com a afinação. Não obstante, a aluna fez melhorias significativas ao longo do ano e conseguiu ser admitida em boas universidades.

Aluna B2

A aluna B2 revelou ter muitos problemas estruturais de confiança que a impediram de obter maior sucesso, a todos os níveis. A frustração e a impaciência são as palavras que se destacam da observação de aulas. Independentemente da calma, paciência e dedicação do professor, a aluna não dava tempo a ela própria para atingir sucesso na tarefa, falando mesmo dentro de cada microtarefa. Cada tentativa não conseguida precipitava para uma repetição imediata. Nesse sentido, para além do ensino cooperativo e das aulas da *prática supervisionada*, o professor estagiário ofereceu aulas extra à aluna e disponibilizou-se múltiplas vezes para a auxiliar no estudo. A discente nunca aceitou a ajuda, não numa atitude de repulsa, mas de insegurança e evitação. Mesmo na observação de aulas e provas, a aluna pedia muitas vezes “professor, não venha assistir, por favor!”. Este tipo de comportamentos é perfeitamente coincidente com a tendência para os objetivos *performance-evitação* (*performance avoidance goals*), em que a finalidade é evitar a tarefa para que o sujeito não seja considerado incompetente ou pior do que os outros. (Dias, 2018, p. 100). Como já foi mencionado no *enquadramento teórico*, as metas de performance-evitação estão relacionadas com a adoção de estratégias de aprendizagem mais superficiais, com ansiedade e consequentemente resultados negativos. Assim, a intervenção com esta aluna passou principalmente pela valorização do desenvolvimento de competências, pela transmissão de serenidade na abordagem ao violino, à música e ao seu estudo. A única aula dada autonomamente a esta aluna teve precisamente esses objetivos: ajudar a aprendente a organizar o estudo de forma mais eficiente, contribuir para um estado de espírito mais confiante e recetivo e a orientação da aluna para metas de realização de desenvolvimento de competências (*mastery goals*).

6. CONCLUSÃO

Nesta investigação sobre a *importância da definição de objetivos no ensino do violino*, não poderia faltar a análise dos objetivos que essa mesma investigação se propôs a alcançar. No que concerne aos objetivos de investigação e intervenção considera-se que estes foram parcialmente atingidos. Isto deve-se em parte à inexperiência e a alguma ambição desproporcional ao tempo disponível e pertinência investigativa, no âmbito de um relatório de estágio de mestrado em ensino de música. A dimensão investigativa e de diagnóstico de perspectivas foi muito forte neste trabalho. A ação de intervenção direcionada foi claramente muito influenciada por tudo o que foi investigado e diagnosticado, mas considera-se que foi desfasada em relação ao avançar do ano letivo. Não houve tempo suficiente para desenvolver um trabalho de sistematização dos pressupostos da investigação e do diagnóstico com os alunos participantes, pelo menos ao mesmo nível do que se atingiu na dimensão de investigação. No entanto, a visão global dos dados da investigação permitiu uma grande consciência crítica sobre o processo de ensino e aprendizagem com aqueles alunos, que talvez se aplique a outros estudantes de idênticas características e em idênticas circunstâncias. Inicialmente, a operacionalização do conhecimento da investigação fez-se numa lógica de ensino cooperativo, juntamente com o professor cooperante. Depois nas aulas da *prática de ensino supervisionada* foi feito um trabalho mais focalizado nas dimensões da definição de objetivos para a autorregulação da aprendizagem. Esta prática de ensino ocorreu maioritariamente no 3º período, que foi muito intenso para os alunos participantes no projeto, tendo estes, por exemplo, demasiadas preocupações com provas de acesso ao ensino superior, exames e outras avaliações. Desta forma não foi possível avaliar todas as potencialidades da definição de objetivos como ferramenta de ajuda para os alunos. Conseguiu-se, não obstante, sensibilizar os alunos para a importância dos objetivos, quer do ponto de vista pessoal, naquilo que foi o dissecar dos motivos que os levam a perseguir o sonho da carreira musical, quer do ponto de vista académico, como ferramenta de estudo e de motivação.

Na globalidade, o balanço entre a proposta e os objetivos conseguidos é bastante positivo. O processo de investigação e intervenção possibilitaram superar, de certa forma, o âmbito dos objetivos iniciais do projeto, naquilo a que se refere ao desenvolvimento académico e profissional do aluno estagiário.

Passar-se-á a avaliar, ponto a ponto, tais objetivos delineados no projeto de intervenção pedagógica:

Objetivos de investigação:

1. Diagnosticar a relação entre objetivos e práticas pedagógicas

Os objetivos dos professores condicionam quase diretamente a forma como estes lecionam. O mesmo se poderá apreciar acerca dos objetivos dos alunos (ou ausência deles). A conjugação de objetivos dos vários agentes pode resultar numa relação simbiótica ideal, o problema é que estes casos são uma exceção. Um jovem dificilmente terá os mesmos objetivos que o professor. Parece, portanto, importante que quer professor e aluno saibam os objetivos de cada lado. Naturalmente, o professor tem uma missão mais complicada pois ele é a autoridade que joga com a maturidade/imaturidade dos alunos, concedendo-lhes (ou não) autonomia. Poderá dizer-se, que quanto mais planeada for a aula, ainda que a estruturação seja apenas mental, a prática pedagógica será mais eficiente e recompensadora para professor e aluno. Especificamente no caso do ensino do violino, ficou claro, na observação das aulas do professor cooperante, que é extremamente importante existirem objetivos específicos relacionados com o repertório do aluno, pois pragmaticamente falando, as aulas funcionam num fluxo mais agradável, em que não há tempos mortos de silêncio e em que professor sabe o que dizer ou o que fazer logo de seguida.

2. Perceber de que forma a delimitação de determinados tipos de objetivos, por parte da escola e dos professores, condiciona as perspetivas dos alunos sobre o valor e funções da Música.

A preocupação excessiva com o resultado performativo ainda é muito evidente no contexto do ensino especializado da música, o que até pode ser normal na área, mas será já tempo de se perceber, por tudo aquilo que as ciências da educação e psicologia dizem, que os objetivos focados na aquisição e desenvolvimento de competências trarão melhores resultados e, ao mesmo tempo, darão aos alunos um maior bem estar por permitir-lhes não estarem, constantemente, a preocupar-se com o resultado final, mas sim com todo o percurso até lá. Se o resultado sumativo não corresponder às expectativas, não haverá consequências de grau superior para a vida do aluno pois estamos num **ambiente de aprendizagem** de uma **escola** e não de uma sala de concertos, em contexto profissional. O **erro** é um ponto de partida para os alunos melhorarem e, por isso, é fundamental que estes se habituem a errar naquele que é o contexto próprio para tal. A performance, na música, é também ela uma competência que se

desenvolve como todas as outras, assim, só praticando a performance em si é que o aluno evoluirá, no sentido estrito, para um superior resultado performativo.

3. Auscultar as dimensões de objetivos mais significativas para os professores e alunos e procurar compreender a hierarquia que lhes está subjacente

As considerações para este ponto são muito semelhantes às do anterior. Há uma predominância, quer em alunos quer em professores, de objetivos específicos do instrumento em detrimento de objetivos mais latos do ensino da música. A figura do professor também influencia muito a forma como os alunos objetivam a aprendizagem da música. Ainda que estes possam sentir e estar motivados para funções mais amplas, muitas vezes não lhes dão a devida importância e desconsideram tais objetivos no ambiente académico a favor da parafernália de peças, escalas, concertos e dezenas de aspetos técnicos que vêm em primeiro lugar.

4. Equacionar pistas de intervenção ao nível da definição de objetivos para os professores.

À luz do enquadramento teórico apresentado, é possível adiantar que a nível motivacional os professores devem privilegiar o estabelecimento de **objetivos de domínio**, ou seja com foco no processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências ao invés do foco nos resultados performativos, no final desse processo. A este tipo de abordagem associam-se o aumento de um conjunto positivo e adaptativo de processos e resultados afetivos, cognitivos e comportamentais. A orientação para os objetivos de domínio resulta na persistência perante o falhanço, na perseverança perante dificuldades e conduz a uma sensação de gratificação se a tarefa for dominada, se o progresso for experienciado e se a competência for expressada com sucesso.

Caberá também ao professor, diagnosticar as **orientações para objetivos** dos seus alunos; perceber as **motivações e os propósitos** dos mesmos na aprendizagem da música. Acredita-se que esta será a melhor forma de ajustar práticas pedagógicas da maneira mais benéfica para os discentes. Numa sociedade cada vez mais institucionalizada, fortemente especializada em áreas do saber, é importante dar espaço à individualidade de cada aluno, para ele se conhecer a si mesmo através da música e para se descobrir, também, enquanto músico. De outro modo, parece que estamos a contribuir para a destruição da Música enquanto atividade artística e criativa, optando por desenvolver a recriação/imitação musical e levá-la ao expoente máximo da

perfeição, perfeição essa que, em última análise, contribui para o declínio da pessoa músico, que se vai aos poucos, esquecendo de quem é.

Objetivos de intervenção:

1. Consciencializar alunos e professores para a importância dos objetivos nas suas dimensões curriculares.

Ainda que a ação de preenchimento de inquérito sobre a temática possa alertar para a importância dos objetivos, não creio que de uma forma generalizada, os agentes educativos estejam consideravelmente mais conscientes de tal importância. Não obstante, os alunos de estágio e o professor cooperante tomaram contacto sobre as especificidades curriculares, motivacionais e sociais dos objetivos da música, o que certamente, terá tido algum impacto na sua perspetiva acerca destes.

2. Potenciar um estilo de ensino que ajude os alunos a serem mais autónomos, conscientes e motivados na sua aprendizagem.

O estilo de ensino adotado, privilegiou a criação de elementos base que dão ao aluno ferramentas para os transformar em tarefas maiores (*aprendizagem simultânea* segundo Paul Harris (2015)); privilegiou também o questionamento e a dedução do aluno ao invés do modelo de indução em que o professor avalia, explica e dá todas as respostas face ao que o aluno apresenta.

3. Guiar e dotar os alunos de competências de estruturação do estudo, definindo objetivos a curto, médio e longo-prazo.

A planificação e definição de objetivos foi temática central das aulas da prática de ensino supervisionada, nos domínios específicos da aula, específicos da técnica e específicos do estudo. Foi fornecido aos alunos material de apoio ao estudo, vocacionado para a identificação e resolução de problemas. Para além disso, o estagiário mostrou-se sempre disponível para lecionar fora do seu horário, tendo dado várias aulas extra e continuando o trabalho no sentido de desenvolver estas competências de estruturação de estudo.

4. Desenvolver nos alunos capacidades para a autorregulação na aprendizagem.

Em contexto de intervenção, este objetivo foi uma prioridade. A observação das aulas e o isolamento das respostas ao questionário sobre a autorregulação dos alunos de estágio permitiu

um diagnóstico mais preciso do nível de autorregulação da aprendizagem de cada um desses alunos. Assim, foi possível adequar e modelar estratégias para as aulas. O estilo de ensino adotado, privilegiou a criação de elementos base que dão ao aluno ferramentas para os transformar em tarefas maiores; privilegiou o questionamento e a dedução do aluno ao invés do modelo de indução em que o professor avalia, explica e dá todas as respostas face ao que o aluno apresenta. Por vezes, sentiu-se alguma pressão para cumprimento de programa, uma vez que este tipo de abordagem requer mais tempo de aula. Acredita-se, no entanto, que estas estratégias levarão, a longo prazo, a músicos mais capazes e autónomos.

5. Contribuir para a valorização da Música numa visão mais abrangente, menos centrada na *performance* musical em sentido estrito.

A própria temática e o ato de preencher os questionários permitiu aos inquiridos, pelo menos, uma maior familiaridade com determinados conceitos como **funções da música, objetivos específicos e gerais**. No âmbito da prática de ensino supervisionada e observação de aulas, procurou-se, sistematicamente levar os alunos a entender que o propósito de determinado exercício, técnica, movimento etc. deve levar a um objetivo musical, que, idealmente parte daquilo que o aluno sente. Para tal, recorreu-se ao frequente questionamento dos alunos sobre questões de interpretação (em que muitas vezes, o aluno não tinha nenhum objetivo musical) e questões sobre os objetivos pessoais, específicos e gerais do aprendente, com a disciplina de instrumento.

Desde o início desta investigação-ação que se reparou na necessidade dos alunos se desenvolverem para a autonomia. A música deve ter um papel libertador e não de um colete de forças, castrador da individualidade de cada um. Esta liberdade e autonomia que se pretende dos alunos, não é, no entanto, uma carta branca para os aprendizes fazerem o que bem lhes apetece, mas sim uma necessidade de ajuste de práticas pedagógicas face às exigências da sociedade atual, fora da instituição escola. Um mundo real para o qual queremos os nossos alunos preparados. Pensando nos mais elevados padrões de qualidade musical, é possível tornar os alunos mais “donos” e construtores da sua aprendizagem. Ora, para se chegar à autonomia, é necessário que cada um saiba aquilo que deseja, que faça um plano alcançar tais desejos e que para isso, dedique muito tempo e esforço. A definição de objetivos, do mais académico e específico, ao mais lato e pessoal apresenta-se como uma fase importante que norteará a ação dos alunos em qualquer que seja a sua atividade. Considero muito importante frisar que a definição de objetivos no ensino do instrumento deve ser sempre enquadrada

com os objetivos fundamentais da Música, numa visão abrangente e não exclusivamente centrada na performance musical.

8. REFERÊNCIAS

- Abeles, H. F., Hoffer, C. R., & Klotman, R. H. (1994). *Foundations of Music Education* (2ª edição). Nova Iorque: Schirmer Books.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261–271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Nova Iorque: Longman.
- Archer, J. (1994). Achievement Goals as a Measure of Motivation in University Students. *Contemporary Educational Psychology, 19*(4), 430–446.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*. <https://doi.org/10.1111/1467-839X.00024>
- Bloom, B. S., Englehard, M. D., Furst, E. J., & Hill, W. H. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, Cognitive Domain. Em *London*. https://doi.org/10.1300/J104v03n01_03
- Coutinho, P. C., Sousa, A., Dias, A., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia da Educação e Cultura, XIII*(2), 455–479. Obtido a 13 de dezembro 2018 de http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investigação_Acção_Metodologias.PDF
- D'Oliveira, T. (1992). Teoria da Definição de Objectivos: A Importância da Natureza da Tarefa e seu Papel Moderador. *Análise Psicológica, 3*(0), 309–316. Obtido a 3 de fevereiro 2019 de http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1907/1/1992_3_309.pdf
- Damásio, A. R. (2017). *A Estranha Ordem das Coisas: a vida, os sentimentos e as culturas humanas*. Lisboa: Temas e Debates.
- Dias, D. (2018). *Psicologia da Aprendizagem - Paradigmas, Motivação e Dificuldades* (1ª edição). Lisboa: Edições Sílabo.
- Elliot, A. J. (2017). A Conceptual History of the Achievement Goal Construct. Em A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (2ª edição, pp. 1–22). Nova Iorque: Guilford.

- Elliot, A. J., Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2017). *Handbook of competence and motivation: Theory and Application* (A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager, Eds.). Nova Iorque: The Guildford Press.
- Elliot, A. J., & Hulleman, C. S. (2017). Achievement Goals. Em A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (2ª edição, pp. 43–60). Nova Iorque: Guilford.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363>
- Ferraz, A. P., & Belhot, R. V. (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais Bloom's taxonomy and its adequacy to define instructional objective in order to obtain excellence in teaching. *Gest. Prod*, *17*(2), 421–431. Obtido a 26 de maio 2019 de <http://www.scielo.br/pdf/gp/v17n2/a15v17n2.pdf>
- Freire, L. G. (2009). Auto-regulação da aprendizagem. *Ciências & Cognição*, *14*(2), 276–286. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.116>
- Gentile, P., & Bencini, R. (2000). Perrenoud - Construindo competências. Obtido a 15 de Dezembro 2018 de https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html
- Gomes, C. A. (2009). Poder, autoridade e liderança institucional na escola e na sala de aula: perspectivas sociológicas clássicas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, *17*(63), 235–262. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362009000200004>
- Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical: competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Harris, P. (2015). *The Virtuoso Teacher* (2ª). London: Faber Music.
- Heider, F. (1946). Attitudes and Cognitive Organization. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*. <https://doi.org/10.1080/00223980.1946.9917275>
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, *41*(4), 212–218. Obtido a 26 de maio 2019 de <https://www.depauw.edu/files/resources/krathwohl.pdf>
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1972). *Taxonomia de Objectivos Educacionais: Compêndio segundo - Domínio Afetivo*. Porto Alegre: Globo.
- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A., & Woody, R. H. (2007). *Psychology for Musicians: Understanding and Acquiring the Skills*. Nova Iorque: Oxford University Press.
- Levitin, D. J. (2007). *Uma Paixão Humana: O Seu Cérebro e a Música*. Lisboa: Bizâncio.

- Liu, J., Xiang, P., Lee, J., & Li, W. (2017). Developing Physically Literacy in K-12 Physical Education Through Achievement Goal Theory. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(3), 292–302. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0030>
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1991). A Theory of Goal Setting and Task Performance. *The Academy of Management Review*, 16(2), 480. <https://doi.org/10.2307/258875>
- Madeira, L. R. (2014). *Estratégias de Auto-Regulação da Aprendizagem no Ensino Instrumental* (Universidade de Aveiro). Obtido a 23 de fevereiro 2019 de <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/12925/1/tese.pdf>
- Martins, G. D., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carillo, J. L., Silva, L. M. U., ... Rodrigues, S. M. (2017). *PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA* (M. da E. and DGE, Ed.). Obtido a 15 de dezembro 2019 de Editorial do Ministério da Educação e Ciência website: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- McPherson, G. E., & McCormick, J. (1999). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Musical Practice. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (141), 98–102. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4263.4080>
- McPherson, G. E., & McCormick, J. (2000). The contribution of motivational factors to instrumental performance in a music examination. *Research Studies in Music Education*, 15(1), 31–39. <https://doi.org/10.1177/1321103X0001500105>
- McPherson, G. E., & Renwick, J. M. (2001). A Longitudinal Study of Self-regulation in Children's Musical Practice. *Music Education Research*, 3(2), 169–186. <https://doi.org/10.1080/14613800120089232>
- McPherson, G. E., & Zimmerman, B. J. (2011). Self-regulation of musical learning: a social cognitive perspective. In P. R. Colwell, Richard e Webster (Ed.), *MENC Handbook of Research on Music Learning. Vol. 2: Applica* (pp. 130–175). Nova Iorque: Oxford University Press.
- MENC Staff. (2002). Benefits of Music Education. Obtido a 25 de maio 2019 de http://hapcopromo.org/wpsite/wp-content/uploads/2011/01/MUSIC_EDUCATION_FACTS_AND_FIGURES.pdf
- Merriam, A. P. (1964). *The anthropology of music*. Northwestern University Press.
- Miksza, P. (2012). The Development of a Measure of Self-Regulated Practice Behavior for Beginning

- and Intermediate Instrumental Music Students. *Journal of Research in Music Education*, 59(4), 321–338. <https://doi.org/10.1177/0022429411414717>
- Miranda, L. C., & Almeida, L. S. (2011). Inventário de Metas Académicas (IMA): Dimesnionalidade e Consistência Interna. *VIII Congresso IberoAmericano de Avaliação Psicológica*. Obtido a 24 de maio 2019 de [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/16418/1/Inventário de Metas Académicas \(IMA\).pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/16418/1/Inventário%20de%20Metas%20Académicas%20(IMA).pdf)
- O'Neill, S. A., & McPherson, G. E. (2002). Motivation. Em *The Science & Psychology of Music Performance* (pp. 31–46). <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195138108.003.0003>
- Pacheco, A., & Vieira, M. H. (2016). A articulação entre o ensino especializado da música e o sistema geral de ensino em Portugal: impacto actual da reestruturação de 2009. *Opus*, 22(1), 237–254. <https://doi.org/10.20504/opus2016a2210>
- Pintrich, P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. Em M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeider (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Pombo, O. (1984). Pedagogia por Objetivos/Pedagogia com Objetivos. *Logos.1*, 47–72. Obtido a 16 de dezembro 2018 de [http://www3.uma.pt/jesussousa/CCC/5. Por ou Com objetivos.pdf](http://www3.uma.pt/jesussousa/CCC/5.Por%20ou%20Com%20objetivos.pdf)
- Ralph, T., & Tyler, R. W. (1950). Basic Principles of Curriculum and Instruction. Obtido a 15 de dezembro 2018 de http://blogs.ubc.ca/ewayne/files/2009/02/tyler_001.pdf
- Reimer, B. (1989). *A Philosophy of Music Education* (2ª edição). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ribeiro, A. C. (1992). *Desenvolvimento Curricular* (3ª edição). Lisboa: Texto Editores.
- Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roberts, G., Treasure, D., & Conroy, D. (2012). Understanding the Dynamics of Motivation in Sport and Physical Activity: An Achievement Goal Interpretation. Em *Handbook of Sport Psychology: Third Edition* (pp. 1–30). <https://doi.org/10.1002/9781118270011.ch1>
- Roldão, M. do C., & Gaspar, M. I. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular* (1ª edição). Lisboa: Universidade Aberta.
- Rosário, P. S. L. (2001). Diferenças Processuais na Aprendizagem: Avaliação alternativa das Estratégias de Auto-Regulação da Aprendizagem. *Psicologia Educação e Cultura*, 1(1), 87–102. Obtido a 2 de fevereiro 2019 de https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/5252/1/2001_PEC_1.pdf
- Rosário, P. S. L., Trigo, J., & Guimarães, C. (2003). Estórias para estudar, histórias sobre o estudar: narrativas auto-regulatórias na sala de aula. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(2), 117–133.

- Seijts, G. H., Latham, G. P., Tasa, K., & Latham, B. W. (2004). Goal Setting and Goal Orientation: An Integration of Two Different Yet Related Literatures. Em *Source: The Academy of Management Journal* (Vol. 47). Obtido a 19 de janeiro 2019 de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.705.7789&rep=rep1&type=pdf>
- Serra, L. F. C. (2010). *Aplicação de Modelos Teóricos Motivacionais ao Contexto do Exercício* (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro). Obtido a 13 de janeiro 2019 de http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/404/1/Tese_Doutoramento_Luís_Cid_26-10-2010.pdf
- Serra, P., & Galvão, C. (2015). Evolução do currículo de ciências em Portugal: Será Bloom incontornável? *Interações*, 39(39), 255–271. Obtido a 16 de dezembro 2018 de <http://www.eses.pt/interaccoes>
- Silva, A. L., Simão, A. M. V., & Sá, I. (2004). A Auto-regulação da Aprendizagem : Estudos Teóricos e Empíricos. *Intermeio: revista do Mestrado em Educação*.
- Silva, M. H. S., & Pinto Lopes, J. (2016). *Três estratégias básicas para a melhoria da aprendizagem: Objetivos de aprendizagem, avaliação formativa e feedback Three basic strategies for improving learning: Learning goals, formative assessment and feedback Endereço para correspondência: helsilva@ut. 7*, 12–31. Obtido a 16 de dezembro 2018 de http://edupsi.utad.pt/images/anexo_imagens/REVISTA_6/Artigo_Tres_estrategias_basicas_para_a_melhoria.pdf
- Simão, A. M. V., Silva, A. L. da, & Sá, I. (2007). *Auto-Regulação da Aprendizagem: das concepções às práticas*. Lisboa: EDUCA.
- Sloboda, J. A., Davidson, J. W., Howe, M. J. A., & Moore, D. G. (1996). The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1996.tb02591.x>
- Soares Pelissoni, A. M. (2009). Objetivos Educacionais e Avaliação da Aprendizagem. *Anuário da Produção Acadêmica Docente*, III(5), 129–139. Obtido a 26 de maio 2019 de <http://www.fcav.unesp.br/Home/departamentos/fitossanidade/ODAIRAPARECIDOFERNANDES/objetivos-educacionais-e-avaliacao-o-ensino-superior.pdf>
- Steinberg, G., Grieve, F. G., & Glass, B. (2001). Achievement goals across the lifespan. *Journal of Sport Behavior*, 24(3), 298–306.
- Swanwick, K. (2003). *Ensinando Música Musicalmente*. São Paulo: Moderna.
- Trevisan, L. A., & Gall do Amaral, R. (2016). *A Taxionomia revisada de Bloom aplicada à avaliação: um*

estudo de provas escritas de Matemática. (2), 451–464. <https://doi.org/10.1590/1516-731320160020011>

- Vieira, M. H. (2009). O desenvolvimento da vocação musical em Portugal. O Currículo como fator de instabilidade e desmotivação. B. D. Silva, L. Almeida, & A. B. Lozano (Org.), *X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia.*, 530–537. Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, M. H. G. L. (2013). Music literacy for enhanced citizenship - What can public schools do for us? Em M. et al Campion (Ed.), *Changing The World: Social, Cultural And Political Pedagogies In Civic Education* (pp. 85–101). Cracóvia: Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej.
- Zabalza, M. A. (1997). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (3ª edição). Porto: Edições ASA.
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, *11*(4), 307–313. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(86\)90027-5](https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90027-5)
- Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, *81*(3), 329–339. Obtido a 13 de janeiro 2019 de <https://pdfs.semanticscholar.org/e1ff/53e710437e009f06bc264b093a2ba9523879.pdf>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into practice*, *Spring*. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J. (2005). Attaining self-regulation. A Social cognitive perspective. Em M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Obtido a 2 de fevereiro 2019 de https://books.google.pt/books?id=XTuP_ICiLNgc&printsec=frontcover&dq=Handbook+of+Self-Regulation&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwih0-6HrJ3gAhX18eAKHXwiC8MQ6AEIMDAB#v=onepage&q=Handbook+of+Self-Regulation&f=false
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal*, *23*(4), 614–628. <https://doi.org/10.3102/00028312023004614>
- Zimmerman, B. J., Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2017). The Role of Self-Efficacy and Related Beliefs in Self-Regulation of Learning and Performance. Em A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (2ª edição, pp. 313–333). Nova Iorque: Guilford.

Legislação:

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro - *aprova a reorganização curricular do ensino básico.*

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho - *estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos do ensino básico, reforçando, entre outros aspetos, a autonomia pedagógica e organizativa das escolas.*

Portaria n.º 225/2012, de 30 de julho - *cria os Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e estabelece o regime relativo à organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos, bem como o regime de organização das iniciações em Dança e em Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico*

Portaria n.º 243-B/2012, de 13 de agosto - *define o Regime de organização e funcionamento, avaliação e certificação dos cursos secundários artísticos especializados de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano e aprova os respetivos planos de estudos ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo*

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho - *estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens.*

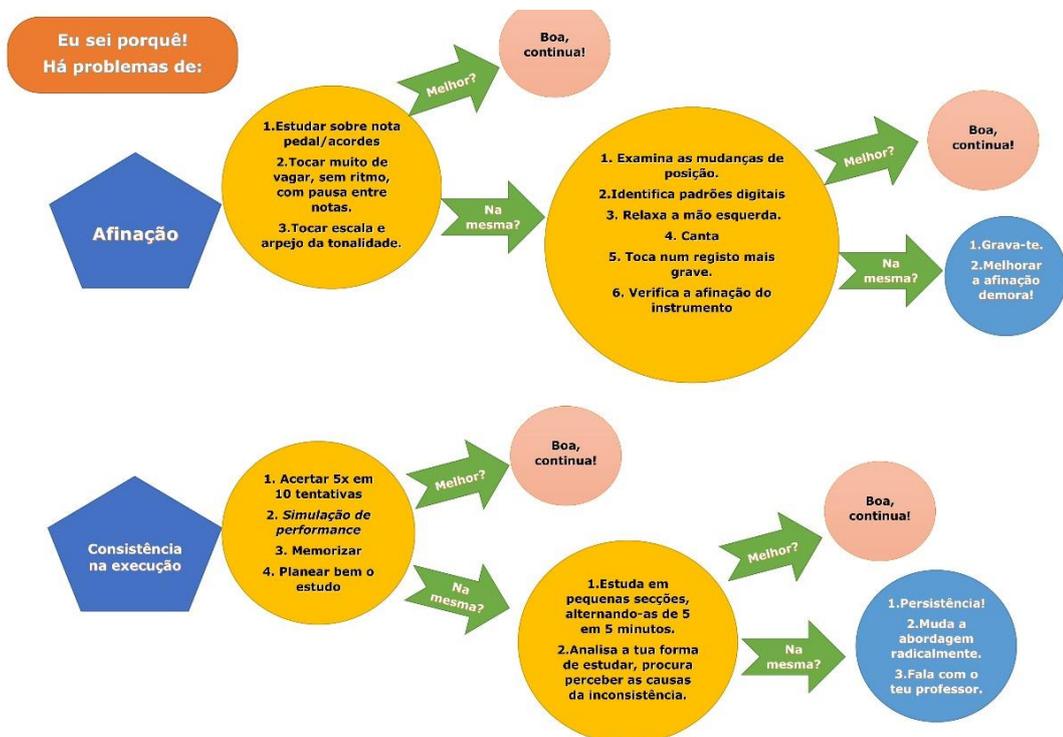
Portaria n.º 223-A/2018 de 3 de agosto - *procede à regulamentação das ofertas educativas do ensino básico previstas no n.º 2 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.*

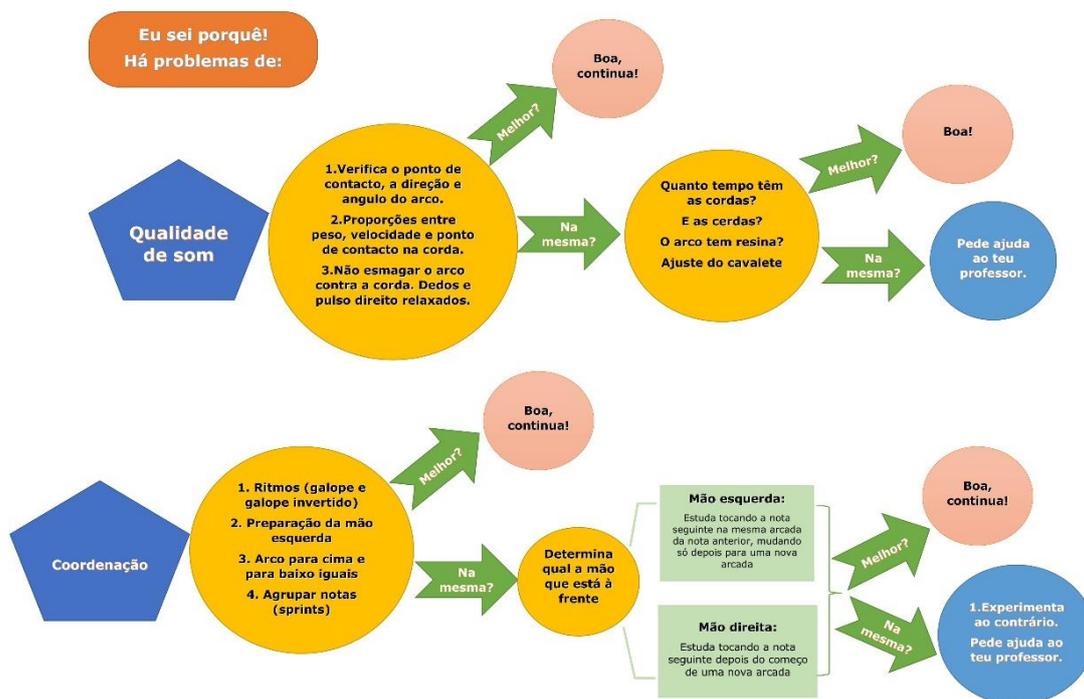
Portaria n.º 229-A/2018 de 14 de agosto - *procede à regulamentação dos cursos artísticos especializados de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano, a que se refere a alínea c) do n.º 4 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho*

8.ANEXOS

8.1. Material de apoio criado

Como estudar? Identificar problemas e atuar!





Legenda:

1. Os balões laranjas dividem a ação em dois: o sujeito sabe o que está mal, mas não sabe o que fazer; o sujeito não identifica as causas dos problemas.
2. Os pentágonos azuis constituem as diferentes áreas de trabalho.
3. Os balões amarelos são sugestões de estratégias de ação para resolver os problemas, nas diferentes áreas.
4. As setas verdes conduzem-nos para mais estratégias ou para um reforço positivo.

As páginas seguintes dedicam-se à explicação de algumas estratégias indicadas no esquema:

TÉCNICA DA RECEITA

No estudo de uma peça é necessário utilizar os ingredientes necessários e na quantidade certa! Tal como numa receita culinária.



DE MODO A PERCEBER EM QUE ÁREA TRABALHAR, PRECISAS DE IDENTIFICAR OS PONTOS FRACOS E FORTES DA TUA EXECUÇÃO:

1. Toca a parte problemática cinco vezes seguidas, sem qualquer tipo de paragem.
2. A cada repetição, escolhe a área que pensas ter sido mais forte, e a área que consideras teres sido menos bem sucedido. Anota as tuas considerações a cada vez que tocas.
3. O foco é observares a tua performance. Não tentes corrigir nada para já.
4. Depois das cinco repetições deverá ser claro qual a área que necessita de mais intervenção. Caso tenhas identificado áreas muito diferentes, todas as vezes, talvez tenhas escolhido uma passagem muito longa. Concentra-te em secções menores.

Usa um gravador ou teu telemóvel para te gravares, isto dá-te uma consciência maior do sucedido e a ajuda-te a identificar os pontos fortes e pontos fracos de cada tentativa.

Concentra-te em melhorar a passagem na área que identificaste como mais fraca.

Técnica da simulação de prova

No estudo de um instrumento é importante estudar a situação de performance real para além do trabalho por secções, devagar e com um sem número de estratégias. O objetivo do estudo será tocar a obra musical completa.

Se tens uma prova/audição em Março, tens de começar a estudar a performance em Fevereiro e não uma semana antes!

Usa esta estratégia de estudo para a performance, 7 dias seguidos.

Podes esperar que o desempenho real seja uma média das tuas últimas 4 tentativas.

Procedimento:

1. Decide o que tocar

Decide o que vais tocar na simulação de performance na noite anterior.

2. Programar alarme

Na dia, define um alarme para tocar uns minutos antes do momento de performance.

3. Não estudar a obra

Nesse dia, estuda tudo EXCEPTO o que vais tocar na simulação.

4. Preparação mental

Assim que o alarme disparar, prepara-te mentalmente para a execução.

5. Grava-te

6. Executa sem parar

7. Reflete

Anota o que correu bem e o que não correu bem. "Isto teria sido uma audição bem sucedida?"

8. Ouve a gravação

Ouve depois a gravação e vê se ainda sentes o mesmo em relação à tua execução

Definição de objetivos na aula de instrumento

Parte 1. Diagnóstico das perspetivas dos alunos

Parte 2. Guia para estabelecer objetivos

Um objetivo deve ser:

- Específico – Sê conciso. Descreve o que queres alcançar e porquê.
- Mensurável – O objetivo pressupõe uma finalidade que deve ser avaliável. Quantas vezes, quão frequentemente, quanto tempo...
- Alcançável – Deves ser realista e pensar se consegues atingir determinado objetivo seguindo o teu plano.
- Relevante – O objetivo tem de ir ao encontro das tuas necessidades. Como te vai ajudar?
- Oportuno – Define para ti uma janela temporal, seja ele uma semana, um dia, um período, na qual o objetivo deve de ser alcançado.

Um objetivo sem um plano é um desejo...

Como? Planeamento:

Estabelecer estratégias de aprendizagem, organizar o estudo e autoavaliar frequentemente.

8.2. Consentimentos Informados/Declarações



CONSERVATÓRIO
DE MÚSICA
CALOUSTE
GULBENKIAN
DE BRAGA

Escola Artística | Código 404251

DECLARAÇÃO (Para efeitos de autorização de identificação)

Nos termos previstos na Parte 1, n.º 18 do Despacho RT-31/2019 da Universidade do Minho, declara-se que o estagiário Joaquim Aníbal Rego da Cruz Pimenta Pereira está autorizado a identificar a Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, no âmbito do seu relatório de estágio, salvaguardando o anonimato dos alunos intervenientes.

Braga, 3 de julho de 2019

A diretora do Conservatório,

Consentimento Informado

Exmo(a). Encarregado(a) de Educação,

O presente projeto de intervenção pedagógica está integrado no estágio profissional do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, sob orientação da Professora Doutora Maria Helena Gonçalves Leal Vieira. Esta investigação-ação tratará, por um lado, do conceito de objetivo na sua dimensão filosófica e curricular, aferindo perspetivas de alunos e professores acerca do seu valor e significado, e por outro, do pragmatismo da definição de objetivos como forma de potenciar a autorregulação no estudo.

Como parte integrante deste projeto propõe-se a aplicação de dois questionários:

1. Questionário sobre a autorregulação da autoria de Peter Miksza, traduzido, adaptado e validado para a população portuguesa pela Professora Lígia Madeira (*Estratégias de Auto-regulação da Aprendizagem no Ensino Instrumental, 2014*).

2. Questionário sobre perspetivas dos alunos sobre objetivos em música.

Os dados recolhidos serão apenas utilizados no âmbito da investigação-ação do mestrado, pelo que se garante a confidencialidade das respostas e o anonimato dos intervenientes.

Agradeço a atenção e disponibilidade prestadas.

Com os melhores cumprimentos,

Joaquim Aníbal Rego da Cruz Pimenta Pereira

E-mail: joaquimpimentapereira@gmail.com

Braga, março de 2019

Autorizo o meu educando _____ a colaborar com o projeto do professor estagiário Joaquim Pimenta Pereira, no preenchimento dos questionários, durante o período letivo, conforme a agenda definida pela direção da escola.

O Encarregado de Educação,

(assinatura)



A importância da definição de objetivos para o sucesso da aprendizagem instrumental

Consentimento Informado

Exma. Diretora do Conservatório,

O presente projeto de intervenção pedagógica está integrado no estágio profissional do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, sob orientação da Professora Doutora Maria Helena Gonçalves Leal Vieira. Esta investigação-ação tratará, por um lado, do conceito de objetivo na sua dimensão filosófica e curricular, aferindo perspetivas de alunos e professores acerca do seu valor e significado, e por outro, do pragmatismo da definição de objetivos como forma de potenciar a autorregulação no estudo - a definição de objetivos: quem define e o que define?

Como parte integrante deste projeto propõe-se a aplicação de dois questionários:

1. Questionário sobre a autorregulação da autoria de Peter Miksza, traduzido, adaptado e validado para a população portuguesa pela Professora Lígia Madeira (*Estratégias de Auto-regulação da Aprendizagem no Ensino Instrumental, 2014*).

2. Questionário sobre perspetivas dos alunos sobre objetivos em música.

Os dados recolhidos serão apenas utilizados no âmbito da investigação-ação para o relatório de estágio, pelo que se garante a confidencialidade e anonimato dos intervenientes.

Assim, venho requer a V.a Ex.a a colaboração do Conservatório Calouste Gulbenkian de Braga na aplicação do questionário a alunos do 1º ao 8º grau.

Agradeço a atenção e disponibilidade prestadas.

Com os melhores cumprimentos,

Joaquim Anibal Rego da Cruz Pimenta Pereira

A Direção da escola _____ disponibiliza-se a colaborar com o projeto do professor estagiário Joaquim Pimenta Pereira na aplicação dos questionários aos alunos do 1º ao 8º grau, por intermédio dos docentes de uma disciplina a definir pela Direção.

A Diretora do Conservatório,

(assinatura)

8.3. Grelha de observação de processos autorregulatórios

Baseada no ciclo de autorregulação de Barry Zimmerman

Categoria de Autorregulação	Frequência (<i>nunca a muito frequente</i>)		
	Professor	Aluno	Co-regulação
Definição de objetivos			
Planeamento estratégico			
Controlo			
Monitoramento			
Estratégias			
Experimentação			
Registo/Gravação			
Avaliação			

Ciclo de autorregulação		Locus de controlo	Comportamentos
Fase prévia: Antes da execução de uma obra ou secção grande. Análise da tarefa (objetivos +estratégias) Crenças motivacionais (goal orientation, autoeficácia, expectativas)	Definição de objetivos	Iniciado pelo aluno	Aluno define, analisa ou pergunta acerca de um objetivo. O aluno define objetivos não verbalmente (decide e executa)
		Iniciado pelo professor	O professor decide a peça/secção que o aluno irá tocar O professor define, analisa ou pergunta sobre um objetivo
		Co-regulação (acordo entre professor aluno)	As tarefas e os objetivos são decididos em conjunto
	Planeamento estratégico	Iniciado pelo aluno	O aluno identifica as estratégias necessárias para realizar a tarefa O aluno pergunta sobre ou discute uma estratégia O aluno prepara-se fisicamente antes de começar a tocar

		Iniciado pelo professor	<p>O professor solicita ao aluno que use uma estratégia específica</p> <p>O professor solicita ao estudante que use determinado plano de ação, explicando.</p> <p>Professor dirige o aluno na preparação antes da execução</p>
		Co-regulação (acordo entre professor aluno)	<p>Professor e aluno discutem estratégias possíveis para a tarefa</p> <p>Professor e aluno decidem sobre uma estratégia ou estratégias a serem usadas na próxima tarefa</p>
<p>Fase de controlo volitivo</p> <p>Durante a performance</p> <p>Autocontrolo (estratégias utilizadas na realização da tarefa: para atenção, concentração, imagens mentais)</p> <p>Automonitorização (atenção dada a aspetos específicos da realização)</p>	Instruções (controlo)	Iniciado pelo aluno	<p>O aluno fala para si mesmo, organizando os passos necessários para execução</p> <p>O aluno verbaliza os aspetos a monitorizar durante a performance</p>
		Iniciado pelo professor	<ul style="list-style-type: none"> • O professor sugere que o aluno fale para si mesmo sobre os passos necessários para a execução. • O professor sugere que o aluno verbalize os passos necessários para tocar a peça • O professor modela as estratégias de autocontrolo
		Co-regulação (acordo entre professor aluno)	<ul style="list-style-type: none"> • Professor e aluno identificam erros ao mesmo tempo • Professor e aluno reconhecer, verbalmente ou não verbalmente, que um erro ocorreu.
	Monitorização	Iniciado pelo aluno	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno pára quando um erro ocorre • O aluno faz anotações na partitura e recomeça • O aluno corrige o erro de alguma forma (recomeçar, ajustar tecnicamente) • O aluno sugere / usa uma estratégia para evitar erros
		Iniciado pelo professor	<ul style="list-style-type: none"> • O professor marca os pontos críticos • O professor impede avalanche de erros • O professor indica um erro • O professor pede que o aluno corrija erros
		Co-regulação (acordo entre professor aluno)	<ul style="list-style-type: none"> • Professor e aluno identificam erro ao mesmo tempo • Professor questiona o aluno sobre a corrente execução com objetivo do aluno se autorregular.

Estratégias	Iniciado pelo aluno	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno pede ao professor para explicar ou demonstrar • O aluno conta em voz alta para ajudar com o tempo <ul style="list-style-type: none"> • O aluno canta para reforçar o fraseado • O aluno mantém o tempo de forma observável (bater o pé etc.) • O aluno pede para trabalhar uma pequena secção da peça <ul style="list-style-type: none"> • O aluno pede para trabalhar uma parte difícil • O aluno indica as suas escolhas interpretativas
	Iniciado pelo professor	<ul style="list-style-type: none"> • O professor pede ao aluno que conte alto para ajudar com o tempo • O professor pede que o aluno cante para reforçar o fraseado • O professor pede que o aluno trabalhe uma parte específica • O professor dirige a interpretação musical <ul style="list-style-type: none"> • O professor exemplifica
	Co-regulação (acordo entre professor aluno)	<ul style="list-style-type: none"> • Professor sugere as estratégias que são consideradas pelo aluno e discutidas. • O professor leva o aluno a tomar decisões interpretativas • O professor conta os tempos em voz alta e/ou executa simultaneamente com o aluno
Gravação	Iniciado pelo aluno	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno sugere fazer uma gravação • O aluno (sem ser solicitado) anota algo que considera importante sobre a música, sobre como estudar ou executar. • O aluno, por iniciativa própria, marca na partitura os erros que ocorreram ou passagens difíceis.
	Iniciado pelo professor	<ul style="list-style-type: none"> • O professor grava o aluno a tocar • O professor toma notas acerca da performance e do progresso.
	Co-regulação (acordo entre professor aluno)	<ul style="list-style-type: none"> • O professor sugere ou solicita ao aluno para se gravar a ele mesmo. • O professor sugere ou solicita que o

			aluno tome notas acerca da evolução.
	Experimentação	Iniciado pelo aluno	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno, sem lhe ser pedido, tenta uma nova estratégia • O aluno pergunta se alguma técnica aprendida anteriormente pode ser usada na tarefa atual
		Iniciado pelo professor	<ul style="list-style-type: none"> • O professor diz ao aluno para mudar de estratégia • O professor modela uma nova estratégia
		Co-regulação (acordo entre professor aluno)	<ul style="list-style-type: none"> • O professor sugere ou solicita que o aluno pense numa nova estratégia • O professor sugere ou solicita que o aluno utilize uma estratégia já aprendida no passado
<p>Fase de autorreflexão</p> <p>Depois da execução da obra ou secção</p> <p>Autojulgamento (avaliação da realização e atribuição de causalidade; autossatisfação)</p> <p>Auto-reação (avaliação da realização consoante os objetivos ou critérios definidos)</p>		Iniciado pelo aluno	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno reflete autonomamente sobre a qualidade da sua performance através de gestos, expressões faciais ou verbais. • O aluno reflete sobre a estratégia ou estratégias utilizadas na execução da peça. • O aluno tece comentários sobre a dificuldade da tarefa
		Iniciado pelo professor	<ul style="list-style-type: none"> • Feedback crítico (claro e dirigido a aspetos específicos) • Feedback positivo (verbal ou não-verbal). Por exemplo: elogia, acena com a cabeça etc.
		Co-regulação (acordo entre professor aluno)	<ul style="list-style-type: none"> • O professor solicita uma autoavaliação da performance ao aluno (“como achas que correu?”) • O professor solicita ao aluno que reflita sobre a estratégia ou estratégias utilizadas na realização do tarefa (“tocar devagar ajudou?”)

8.4. Questionários

1. Questionário sobre a autorregulação da aprendizagem a partir de Madeira (2014). (aplicado via *Google Forms*)

Escola de Música : _____ Instrumento: _____
Grau: _____ Idade: _____ Género: M ou F Nota de 1º Período à disciplina de Instrumento: _____

INQUÉRITO SOBRE HÁBITOS DE ESTUDO

Considere “estudo” como o tempo que dedica à prática individual do seu instrumento
(não em aulas individuais, de grupo ou ensaios)
Este questionário não é um teste! As suas respostas são anónimas.

Parte 1 – Responda por favor às seguintes questões relativamente aos seus hábitos de estudo:

- 1 Qual a duração média do seu estudo, em minutos? _____
Minutos
- 2 Quantas sessões de estudo faz por semana, geralmente? _____
- 3 A barra seguinte representa a duração de uma sessão normal de estudo.

Divida-a em duas partes que representem:

- a parte do tempo de estudo que passa a tocar sem ter nenhum objetivo em mente
(marcar a sombreado)

- a parte do tempo de estudo que passa a tocar tendo algum objetivo técnico ou musical em mente
(deixar em branco)

Parte 2 – Numa escala de 1 a 10, avalie globalmente a eficiência/qualidade do seu estudo:

Em média, o meu estudo diário é:

Nada eficiente 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Extremamente eficiente

Parte 3 – Indique o seu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações, assinalando – *Discordo Totalmente (DT), Discordo (D), Não Concordo nem Discordo (N), Concordo (C), ou Concordo Totalmente (CT)*

		Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1	Nenhuma tarefa musical é demasiado difícil para mim	DT	D	N	C	CT
2	Não sinto confiança nas minhas capacidades para tocar o meu instrumento	DT	D	N	C	CT
3	Comparado com outros colegas, penso que sou um bom músico	DT	D	N	C	CT
4	Acredito que posso vir a ser muito bom no meu instrumento	DT	D	N	C	CT
5	Quando estabeleço objetivos musicais tenho a certeza que os consigo alcançar	DT	D	N	C	CT
6	Espero vir a ser considerado um bom músico	DT	D	N	C	CT
7	Sinto que consigo resolver qualquer problema musical que encontre	DT	D	N	C	CT
8	Espero vir a ser bom em música	DT	D	N	C	CT
9	Estou confiante na minha capacidade de melhorar no meu instrumento	DT	D	N	C	CT
10	Comparado com outros colegas, espero vir a ser um músico bem-sucedido	DT	D	N	C	CT

Parte 4 – Indique com que frequência ocorre cada uma das seguintes afirmações, escolhendo ‘1-Nunca’, ‘2-Raramente’, ‘3-Por vezes’, ‘4-Frequentemente’ ou ‘5-Sempre’

		Nunca	Raramente	Por vezes	Frequentemente	Sempre
1	Converso com o professor sobre como devo estudar	1	2	3	4	5
2	Estudo peças desafiantes	1	2	3	4	5
3	Quando estudo, procuro definições dos termos e símbolos desconhecidos	1	2	3	4	5
4	Trabalho as obras que estou a estudar cantando-as interiormente	1	2	3	4	5
5	Assinalo partes problemáticas na partitura enquanto estudo	1	2	3	4	5
6	<i>Sonho acordado</i> enquanto estudo sozinho	1	2	3	4	5
7	Quando encontro um problema, paro de tocar e tento pensar na melhor maneira de o resolver	1	2	3	4	5
8	Estudo pelo menos um pouco todos os dias	1	2	3	4	5

9	Tenho dificuldade em me concentrar quando estudo durante longos períodos de tempo	1	2	3	4	5
10	Utilizo os conselhos do meu professor enquanto estudo	1	2	3	4	5
11	Enquanto estudo ouço atentamente o que estou a fazer para ter a certeza de que não estou a reforçar maus hábitos	1	2	3	4	5
12	Se não consigo tocar bem uma peça, paro para pensar como ela deveria soar	1	2	3	4	5
13	Dedico tempo do meu estudo a ler à primeira vista peças novas	1	2	3	4	5
14	Tento aperfeiçoar uma passagem da obra antes de estudar a seguinte	1	2	3	4	5
15	Defino claramente os meus objetivos de estudo	1	2	3	4	5
16	Enquanto estudo apenas consigo concentrar-me por curtos períodos de tempo	1	2	3	4	5
17	Eu estudo para descobrir quão bom posso vir a ser em música	1	2	3	4	5
18	Enquanto estudo penso nas coisas que aprendi na aula	1	2	3	4	5
19	É fácil para mim manter-me concentrado enquanto estudo sozinho	1	2	3	4	5
20	Sempre que estudo, trabalho para melhorar	1	2	3	4	5
21	Ocorrem-me pensamentos sobre assuntos não-musicais enquanto estudo	1	2	3	4	5
22	Peço ajuda ao meu professor quando trabalho obras difíceis	1	2	3	4	5
23	Hesito em pedir conselhos musicais a outras pessoas	1	2	3	4	5
24	Estudo as secções difíceis muito lentamente	1	2	3	4	5
25	Trabalho com dedicação enquanto estudo	1	2	3	4	5
26	Pesquiso em livros e outras fontes por informações que me ajudem a aprender	1	2	3	4	5
27	Estudo com metrónomo	1	2	3	4	5
28	Começo cada sessão de estudo com um aquecimento	1	2	3	4	5
29	Dedico algum tempo em cada sessão de estudo a rever músicas	1	2	3	4	5
30	Antes de estudar uma peça nova, observo-a cuidadosamente	1	2	3	4	5
31	Peço a opinião do meu professor	1	2	3	4	5
32	Estudo logo no dia a seguir a uma aula	1	2	3	4	5
33	Distraio-me facilmente enquanto estudo	1	2	3	4	5
34	Ouçó atentamente os conselhos de estudo dados pelo professor	1	2	3	4	5
35	Ouçó gravações para me ajudar a aprender	1	2	3	4	5
36	Vou bem preparado para as aulas e ensaios	1	2	3	4	5
37	Dedico sempre algum tempo a resolver coisas que não consigo fazer bem	1	2	3	4	5

2. Questionário professores (aplicado via *SurveyPro*)



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Perspetivas sobre objetivos no ensino da música

Instituição em que leciona: _____ Ciclo de ensino predominante: _____

Instrumento que leciona: _____

1. Quais são para si as principais **funções da música**? Indique até três funções, por ordem de importância:

1.	100 caracteres máx. com espaços
2.	
3.	

2. Quais são, na sua ótica, **os objetivos fundamentais do ensino da música**. Indique até três funções por ordem de importância:

1.	100 caracteres máx. com espaços
2.	
3.	

3. Considera que **os objetivos fundamentais do ensino de instrumento** são os mesmos que os de ensino da música? Assinale com um "X" de acordo com o seu grau de concordância.

Discordo totalmente	Discordo	<i>Não concordo nem discordo</i>	Concordo	Concordo totalmente

3.1. Justifique a sua resposta.

4. Na sua opinião, quem deve estabelecer os objetivos do ensino da música?

5. Na sua opinião quem deve estabelecer os objetivos do ensino de instrumento?

6. De acordo com a sua experiência profissional, indique o seu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações, assinalando – ***Discordo Totalmente, Discordo, Não Concordo nem Discordo, Concordo ou Concordo Totalmente***

6.1 O professor de instrumento tem muita autonomia curricular

Discordo totalmente	Discordo	<i>Não concordo nem discordo</i>	Concordo	Concordo totalmente

6.2 Como professor de instrumento, sinto que desempenho um papel significativo na definição de objetivos, ao nível da disciplina que leciono.

Discordo totalmente	Discordo	<i>Não concordo nem discordo</i>	Concordo	Concordo totalmente

6.3. *Ao professor compete cumprir o currículo estabelecido*

Discordo totalmente	Discordo	<i>Não concordo nem discordo</i>	Concordo	Concordo totalmente

6.4. *O professor é um construtor do currículo e pode ter um papel criativo nessa construção.*

Discordo totalmente	Discordo	<i>Não concordo nem discordo</i>	Concordo	Concordo totalmente

7. Por ordem de importância (sendo 1 o mais importante e 7 o menos importante), quem tem, na sua opinião, o papel mais relevante na definição dos objetivos do ensino de instrumento?

Ordene	Agente
	Ministério da Educação
	Direcção Pedagógica da Escola
	Departamento
	Professor
	Alunos
	Pais
	Outro. Indique: _____

8. O programa de instrumento encerra os principais objetivos da aprendizagem da música. Assinale com um "X" de acordo com o seu grau de concordância

Discordo totalmente	Discordo	<i>Não concordo nem discordo</i>	Concordo	Concordo totalmente

8.1. Justifique a sua resposta

9. Considera que os objetivos fundamentais do ensino da música e do ensino de instrumento são os mesmos para professores e alunos? Assinale com um "X" de acordo com o seu grau de concordância

--	--	--	--	--

Discordo totalmente	Discordo	<i>Não concordo nem discordo</i>	Concordo	Concordo totalmente
----------------------------	-----------------	---	-----------------	----------------------------

10. Considera que os objetivos fundamentais do ensino da música e do ensino de instrumento devem ser os mesmos para professores e alunos?

Discordo totalmente	Discordo	<i>Não concordo nem discordo</i>	Concordo	Concordo totalmente

11. Os alunos devem participar na definição de objetivos de aprendizagem do instrumento

Discordo totalmente	Discordo	<i>Não concordo nem discordo</i>	Concordo	Concordo totalmente

12. Refira, por ordem de importância, três exemplos de objetivos específicos que costuma definir para a sua prática letiva:

a) Objetivos da aprendizagem instrumental em contexto de sala de aula:

b) Objetivos para a organização do estudo em casa:

c) Objetivos para a motivação do aluno:

d) Objetivos para o desenvolvimento da autorregulação do aluno:

3. Questionário para alunos sobre funções da música (aplicado via *Google Forms*)



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Perspetivas sobre objetivos no ensino da música

Escola que frequentas: _____ Instrumento: _____

Grau: _____ Género _____ Nota de instrumento do 1º período: _____

Isto não é um teste, portanto não existem respostas certas ou erradas.

Sê honesto nas tuas respostas.

A confidencialidade e anonimato estão garantidos.

Lembra-te de responder a todas as perguntas com letra legível.

1. Quais são, para ti, as principais funções da música?

1.1. Destaca a função que consideras mais importante no ensino da música:

2. Indica o quanto concordas com cada uma das seguintes afirmações, assinalando - **Discordo Totalmente (DT)**, **Discordo (D)**, **Não Concordo nem Discordo (N)**, **Concordo (C)**, ou **Concordo Totalmente (CT)**

2.1 Estou a estudar música porque pedi aos meus pais para aprender

DT D N C CT

2.2 Frequento o conservatório porque a música me dá satisfação

DT D N C CT

2.3 Nas aulas de instrumento sou apenas um espetador muito atento e tento executar, o mais rigorosamente possível, o que o professor me diz.

DT D N C CT

2.4 O aluno de instrumento participa bastante na definição de objetivos para as aulas e para o período, sendo consultado pelo professor para o fazer.

DT D N C CT

2.5 Nas aulas de instrumento não faço muitas intervenções porque acho que não é o meu papel

DT D N C CT

2.6 O aluno de instrumento deve estar muito envolvido no processo de definição de objetivos, como por exemplo na escolha das peças e na escolha das estratégias de estudo.

DT D N C CT

2.7 Como aluno de instrumento, considero que o meu professor me ajuda a usufruir da música que aprendo.

DT D N C CT

3.

3.1 Refere os objetivos que consideras fundamentais no ensino da música.

3.2 Na tua opinião, quais são os objetivos da aprendizagem musical que os professores de instrumento valorizam mais?

4. Quem estabelece os objetivos para a disciplina de instrumento?

5. De acordo com a tua experiência, indica o teu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações, assinalando – **Discordo Totalmente (DT), Discordo (D), Não Concordo nem Discordo (N), Concordo (C), ou Concordo Totalmente (CT)**

5.1 Como aluno de instrumento, sinto que desempenho um papel significativo na definição de objetivos na disciplina de instrumento.

DT D N C CT

5.2 Para mim, os objetivos principais estão no programa de instrumento.

DT D N C CT

5.3.1 Porquê?

5.4 Os professores e os alunos têm os mesmos objetivos em relação ao ensino do instrumento?

DT D N C CT

6. Refere até três exemplos que aches significativos de:

a) Objetivos da aprendizagem instrumental:

b) Objetivos para a organização do estudo:

c) Objetivos para a motivação do aluno:

d) Objetivos para desenvolver a capacidade de estudar sozinho:

e) Outro tipo de objetivo:
