



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Tânia Patrícia Ferreira Teixeira

**A introdução do *play-along* como estratégia  
motivacional para o estudo das escalas  
no clarinete**





**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Tânia Patrícia Ferreira Teixeira

**A introdução do *play-along* como estratégia  
motivacional para o estudo das escalas  
no clarinete**

Relatório de estágio  
Mestrado em Ensino de Música

Trabalho efetuado sob a orientação do  
**Professor Doutor Vítor Matos**

outubro de 2021

## **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/>

## **AGRADECIMENTOS**

*Aos meus pais, por serem o meu pilar ao longo de todo o meu percurso.*

*Ao meu namorado, pelo carinho e apoio incondicional.*

*Aos meus avôs maternos, por alimentarem de esperança os meus sonhos.*

*A vocês, por tudo!*

---

*Aos meus Professores cooperantes e ao Conservatório Vale do Sousa pela excelente oportunidade.*

*Ao Professor e orientador, Professor Doutor Vítor Matos pela partilha de conhecimentos e pela disponibilidade.*

*Obrigada!*

## **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 introdução do *play-along* como estratégia motivacional para o estudo das escalas no clarinete.

## RESUMO

O presente relatório de estágio tem como objetivo historiar todo o meu percurso interventivo executado ao longo do meu estágio profissional realizado no Conservatório do Vale do Sousa, situado no município de Lousada, no ano letivo de 2020/2021. Este relatório recai sobre a motivação dos alunos, como temática principal, para o estudo das escalas musicais ou exercícios equivalentes e apresenta como estratégia motivadora a introdução do *play-along* na execução das mesmas. Para o desenvolvimento desta investigação foram intervencionados quatro alunos compreendidos entre o primeiro e o terceiro grau do ensino articulado com características pessoais específicas e com métodos de trabalho bastante distintos, tendo sido realizadas várias fases distintas durante a fase de intervenção. A primeira fase incidiu na observação dos alunos e das suas práticas de estudo e a segunda fase teve como foco a aplicação de uma grelha para simplificar o conhecimento teórico da construção das escalas e a introdução do *play-along* com o objetivo de melhorar a motivação dos alunos. Como recolha de dados, para além da observação do percurso dos alunos ao longo do ano, foi aplicado um inquérito aos alunos com o propósito de avaliar a pertinência da estratégia aplicada, o registo numa grelha da duração e do método de estudo aplicado na prática do estudo individual dedicado às escalas e por último uma entrevista semi-estruturada para perceber quais as vantagens da utilização desta ferramenta e qual a mudança gerada a nível motivacional sentida pelos alunos.

**Palavras-chave:** Escalas e/ou exercícios equivalentes; Motivação; Prática do estudo individual; Tecnologia musical; Play-along.

**Title:** The introduction of play-along as a motivational strategy for the study of clarinet scales.

### **ABSTRAT**

This report aims to narrate my entire interventional journey carried out during my supervised teaching practice, held at the Conservatório do Vale do Sousa, located in Lousada, in the academic year 2020/2021. The main theme of this report is students' motivation for the study of scales and equivalent exercises. Play-along tracks were used as a strategy for developing motivation. For this research, four students were selected, between first and third grade, and considering their specific personal traits and working methods. The intervention was carried out in several phases. The first one consisted of the observation of students and their study practices while the second phase was carried through the application of a grid to help simplifying the theoretical knowledge of scales construction and also through the introduction of play-along tracks in students' execution of scales. Data was collected during the observation phase. Also, a survey was applied to the students in order to assess the relevance of play-along as a strategy for increasing their motivation. Students kept a record of the duration and method(s) of scale practice. Finally, semi-structured interviews were made to evaluate the advantages of using this strategy/tool and to determine if it influenced the student's motivation level.

**Keywords:** Motivation; Music technology; Play-along; Practice of individual study; Scales and/or equivalent exercises.



## ÍNDICE

<b>DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS</b> .....	ii
<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	iii
<b>DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE</b> .....	iv
<b>RESUMO</b> .....	v
<b>ABSTRAT</b> .....	vi
<b>LISTA DE FIGURAS</b> .....	x
<b>LISTA DE TABELAS</b> .....	x
<b>LISTA DE GRÁFICOS</b> .....	x
<b>LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS</b> .....	x
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	3
<b>1. A motivação</b> .....	3
1.1 Conceito.....	3
1.2 Tipos de motivação.....	3
1.2.1 Motivação intrínseca.....	4
1.2.2 Motivação extrínseca.....	4
1.2.3 Motivação social.....	5
1.3 Teorias da Motivação.....	6
1.3.1 Teoria das necessidades de Abraham Maslow.....	6
1.3.2 Teoria dos dois fatores de Frederick Herzberg.....	7
1.3.3 Teoria X e Y de McGregor.....	8
<b>2. A motivação e o seu papel na aprendizagem musical</b> .....	9
2.1 A importância da motivação na aprendizagem musical.....	9
2.2 Teorias da motivação aplicadas à aprendizagem musical.....	10
2.2.1 Teoria incremental e teoria da identidade.....	10
2.2.2 Teoria da atribuição causal.....	11
2.2.3 Teoria da expectativa e valor.....	12
2.2.4 Teoria da autoeficácia.....	12
2.2.5 Teoria de fluxo.....	13
2.3 O modelo de motivação na música de Susan Hallam.....	14
<b>3. A prática do estudo individual do instrumento</b> .....	16
3.1 A prática – conceito.....	16

3.2	Ensinar a prática do estudo individual.....	19
3.3	Motivação para a prática do estudo individual do instrumento.....	20
3.4	Estratégias para a prática estudo individual.....	21
3.5	Fatores que influenciam a prática do estudo individual.....	24
<b>4.</b>	<b>A tecnologia educativa.....</b>	<b>25</b>
4.1	Conceito e origem de tecnologia educativa.....	25
4.2	Tecnologia no ensino da música.....	26
4.3	<i>Play-along</i> .....	27
4.3.1	Conceito de <i>Play-along</i> .....	28
4.3.2	Vantagens da aplicação do play-along como meio motivador para o estudo das escalas.....	28
4.3.2.1	Nas competências físicas e cognitivas.....	29
4.3.2.2	Na motivação e responsabilidade.....	30
4.3.2.3	Na independência e na autorregulação.....	33
4.3.2.4	No envolvimento parental.....	34
4.3.2.5	No trabalho em conjunto.....	36
	<b>CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL DE INTERVENÇÃO.....</b>	<b>38</b>
2.1	Instituição de acolhimento – Conservatório do Vale do Sousa.....	38
2.1.2	Projeto educativo do Conservatório do Vale do Sousa.....	39
2.2	Descrição da disciplina de intervenção.....	40
2.2.1	Clarinete – M04.....	40
2.3	Caracterização dos alunos intervenientes no projeto.....	41
2.3.1	Aluno A – 1º grau.....	41
2.3.2	Aluno B - 2º grau.....	41
2.3.3	Aluno C - 2º grau.....	42
2.3.5	Aluna D - 3º grau.....	42
	<b>CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO.....</b>	<b>44</b>
3.1	Investigação-ação.....	44
3.2	Plano geral de intervenção.....	45
3.3	Implementação do projeto de intervenção.....	48
3.3	Recolha de dados.....	50
3.3.1	Materiais de intervenção.....	51
3.3.1.1	Grelha da construção das escalas.....	51
3.3.1.2	<i>Play-along</i> .....	51
3.3.2	Materiais de avaliação.....	52

3.3.2.1 Grelhas de observação do participante.....	52
3.3.2.2 Inquérito por questionário pré-intervenção .....	53
3.3.2.3 Grelha de duração e método de estudo de cada aluno .....	54
3.3.2.4 Entrevista semi-estruturada pós-interventiva .....	55
3.3.3 Método de análise dos dados .....	55
<b>CAPÍTULO IV – INTERPRETAÇÃO E AVALIAÇÃO DOS DADOS</b> .....	<b>57</b>
4.1 Interpretação geral dos dados.....	57
4.2 Descrição dos resultados obtidos através do inquérito por questionário .....	57
4.2.1 Aluna A .....	58
4.2.2 Aluna B .....	61
4.2.3 Aluna C .....	64
4.2.4 Aluna D .....	67
4.3 Descrição dos resultados obtidos através da grelha de controlo da motivação para o estudo das escalas.....	70
4.3.1 Aluna A .....	70
4.3.2 Aluna B .....	72
4.3.3 Aluna C .....	73
4.3.4 Aluna D .....	74
4.4 Descrição dos resultados obtidos através da entrevista semi-estruturada .....	75
4.4.1 Aluna A .....	75
4.4.2 Aluna B .....	77
4.4.3 Aluna C .....	78
4.4.4 Aluna D .....	79
4.5 Discussão dos resultados .....	80
4.6 Limitações do estudo.....	81
<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>83</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	<b>84</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>90</b>

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 Pirâmide das necessidades de Maslow .....	7
Figura 2 Modelo de motivação em música .....	15
Figura 3 Fatores que influenciam o estudo relacionados com a pessoa .....	24
Figura 4 Fatores que influenciam o estudo relacionados com a tarefa .....	25
Figura 5 Respostas da Aluna A à pergunta número 4 .....	58
Figura 6 Respostas da Aluna A à pergunta número 9 .....	60
Figura 7 Respostas da Aluna B à pergunta número 4 .....	61
Figura 8 Respostas da Aluna B à pergunta número 9 .....	63
Figura 9 Respostas da Aluna C à pergunta número 4 .....	64
Figura 10 Respostas da Aluna C à pergunta número 9 .....	66
Figura 11 Respostas da Aluna D à pergunta número 4 .....	68
Figura 12 Resposta da Aluna D à pergunta número 9 .....	69

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 Técnicas que agilizam a motivação nos alunos traduzidas pela utilização do play-along .....	33
Tabela 2 Mapa do plano de ação .....	47
Tabela 3 Calendarização dos momentos de intervenção .....	50
Tabela 4 Marcação metronómica dos play-alongs para cada escala .....	52
Tabela 5 Exemplo do preenchimento da grelha de duração e método de estudo de cada aluno .....	54
Tabela 6 Métodos de análise utilizados na recolha de dados .....	56

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 Duração e método de estudo da Aluna A .....	71
Gráfico 2 Duração e método de estudo da aluna B .....	72
Gráfico 3 Duração e método de estudo da Aluna C .....	73
Gráfico 4 Duração e método de estudo da Aluna D .....	74

## **LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS**

DREN – Direção Regional de Educação do Norte

## INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio encontra-se redigido no âmbito do estágio profissional supervisionado, realizado no Conservatório do Vale do Sousa, em Lousada, para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, atribuído pela Universidade do Minho. A prática do estágio ocorreu no ano letivo de 2020/2021 e dividiu-se em duas fases distintas que se complementam: a primeira fase, designada por fase de observação e a segunda fase, designada por fase de intervenção. Estas duas fases complementam-se, como já referi, e foi na primeira fase que surgiu o tema central deste relatório: “A introdução do *play-along* como estratégia motivacional para o estudo das escalas no clarinete”. A escolha deste tema deu-se pela observação da falta de motivação dos alunos para a fase inicial da aula destinada à execução das escalas e/ou exercícios equivalentes. Como futura docente preocupa-me a falta de motivação sentida pelos discentes e surge então o interesse na investigação deste tema e a implementação de uma ferramenta pedagógica que pudesse contribuir para uma mudança positiva no estado motivacional dos alunos.

A intervenção deste projeto incidiu nas aulas de instrumento (Clarinete - M04), tendo como intervenientes quatro alunos compreendidos entre o primeiro e o terceiro grau do regime de ensino articulado. A escolha destes alunos prende-se com o objetivo de encontrar discentes com dificuldades teóricas e técnicas sobre as escalas que, como consequência dessas mesmas dificuldades, afetasse o seu nível de motivação.

A motivação, sendo o tema central deste relatório, apesar de ser um tema bastante abordado quando falamos em pedagogia, definindo, maioritariamente o sucesso ou o insucesso escolar do aluno, é um tema bastante complexo e difícil de generalizar porque todos os alunos são instigados de maneiras diferentes à motivação. Assim sendo, foi importante, para a realização da intervenção, encontrar uma ferramenta que motivasse os alunos ao estudo, proporcionando assim um estudo dinâmico. É suposto que a motivação desejável pelos docentes seja a motivação intrínseca, no entanto, nem todos os alunos são capazes de se automotivarem e, existindo a possibilidade da motivação extrínseca (motivação revelada por fatores externos ao indivíduo) optei por trabalhar este tipo de motivação e introduzir, através de uma ferramenta tecnológica, o *play-along*. A opção de introduzir as tecnologias no estudo individual dos alunos resulta da opinião pessoal de que os alunos se motivam com as tecnologias, uma vez que, este meio é um meio forte na vida das crianças/adolescentes.

Dentro deste pensamento, o objetivo deste relatório é então promover a motivação através da introdução do *play-along* que abarca várias vantagens para o desenvolvimento dos alunos enquanto músicos para além da possibilidade (a testar no fim da intervenção) de contribuir para o aumento da motivação dos discentes para o estudo individual das escalas. Esta metodologia de estudo foi direcionada para que o aluno, através de um dinamismo criado pela ferramenta pedagógica, possa vir a obter momentos de satisfação, tanto pelo estudo executado, como pelos resultados positivos da consequência desse estudo.

A fim de todo este pensamento, o presente relatório encontra-se portanto dividido por capítulos de maneira a reportar toda a investigação realizada em vista ao tema central, assim como, todo o processo de reflexão dos resultados obtidos através da implementação de instrumentos de recolha de dados com o objetivo de avaliar os benefícios da implementação de uma ferramenta motivacional nos alunos selecionados para a aplicação deste projeto.

# **CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **1. A motivação**

### 1.1 Conceito

A motivação é um tema que se encontra atualmente muito ligado ao processo de ensino aprendizagem e, segundo os autores Deci & Ryan (1985) é um conceito imensamente estudado pelos mais diversos autores ligados às mais variadas áreas desde o século XIX. Assim sendo é possível verificar que existe uma bibliografia muito extensa centrada na motivação que possui inúmeras perspectivas teóricas sobre o seu significado e os fatores que a influenciam.

A motivação não está exclusivamente relacionada com o processo de ensino/aprendizagem, mas também com as emoções, os afetos, a percepção, a realização, a competência, a curiosidade e as necessidades fisiológicas e psicológicas de cada ser humano, ou seja, as questões emocionais, biológicas e cognitivas que ativa esse comportamento (Cherry, 2013).

Ao longo dos anos foram sendo desenvolvidas teorias que explicam o que leva um indivíduo a agir de determinada maneira para atingir determinado objeto, mas, e de forma geral, os autores concordam que como a motivação está ligada a várias áreas, encontrar uma definição para cada área seria muito complicado. Para combater esta complicação, revela-se importante apresentar o sentido da raiz da palavra e a utilização da definição genérica do termo motivação é a mais adequada a todo o tipo de atividade humana. Assim sendo, a etimologia da palavra motivação surge do termo em latim *movere* que significa, precisamente, atribuir movimento a alguma coisa devido a um impulso que leva o ser humano a realizar determinada ação (Pintrinch & Schunk, 2002, como citado em Siqueira & Wechsler, 2006). Apesar de não haver um conceito inequívoco, devido a circunstâncias referidas anteriormente, a maior parte das teorias que abordam a questão da motivação prefere e refere a ideia de movimento (Elliot & Zahn, 2008).

### 1.2 Tipos de motivação

A motivação é constituída por vários tipos/fatores que levam o ser humano a agir em função da valorização pessoal que atribuem a cada tarefa. Dentro dos tipos de motivações existem as motivações que derivam apenas dos interesses pessoais de cada ser humano; as motivações que

surtem por condicionantes totalmente exteriores ao ser humano; e as motivações sociais que segundo Susan Hallam (1998) requerem a aprovação da sociedade.

### 1.2.1 Motivação intrínseca

A motivação intrínseca, segundo Ryan e Deci (2000) e o mesmo autor, mas autor único, Deci (1971), é a realização de determinadas tarefas a partir de características inerentes à mesma e não é influenciada por situações exteriores à tarefa, como por exemplo, as recompensas materiais. Para Amabile (1993) «os indivíduos são motivados intrinsecamente quando buscam o prazer, o interesse, a satisfação da curiosidade, a autoexpressão ou um desafio pessoal no trabalho», ou seja, a motivação intrínseca surge quando um indivíduo sente necessidade de procurar ou obter algo através da vontade própria de se acrescentar a nível das realizações pessoais e/ou da autodeterminação do indivíduo.

A motivação intrínseca pode ser movida através de recompensas desde que estas sejam recompensas intrínsecas, como a autoestima, o crescimento pessoal, tarefas desafiadoras, os sentimentos positivos das realizações de um trabalho bem feito, os sentimentos de uso e desenvolvimento das suas competências e aptidões necessárias para a realização de determinadas tarefas, o contentamento em satisfazer a curiosidade ou o prazer de participar numa discussão estimulante que possa contribuir para o aumento do seu conhecimento. Todas estas recompensas são defendidas por alguns autores como Cameron & Pierce (2006) e Ko (2001), por exemplo, que desenvolveram um pouco mais esta questão e atestam que a motivação intrínseca resulta destas recompensas interiores.

Assim sendo, este tipo de motivação, a motivação intrínseca, só pode oferecer ao agente gerador de motivação fatores de satisfação ou contra satisfação, uma vez que este tipo de motivação surge de uma vontade interior e não de um meio envolvente exterior.

### 1.2.2 Motivação extrínseca

A motivação extrínseca é unicamente influenciada pelo meio exterior ao indivíduo, ou seja, os fatores motivacionais não são inerentes nem ao indivíduo nem à tarefa que está a ser realizada, mas sim ao resultado da junção dos dois elementos (indivíduo com a tarefa).

Assim como afirma o autor Taipa (1997), a motivação extrínseca está relacionada com metas externas, ou seja, com a intenção de realizar a tarefa na esperança de conseguir uma recompensa ou simplesmente evitar uma consequência negativa. Para Arias (2004), as metas externas que Taipa



menciona são definidas como metas de rendimento. Estas metas de rendimento são encaradas pelos alunos como uma forma de mostrar os seus níveis de competência e os juízos positivos que deles possa surgir.

Para os alunos motivados pela motivação extrínseca, Fontaine (1990) e Arias (2004) afirmam que apenas são motivados pela posterior consequência que será conseguir boas notas e resultados muito positivos. Quando confrontados com as tarefas a realizar, alguns alunos apenas são movidos pela curiosidade e o interesse de realizar determinada tarefa, aumentando assim o seu conhecimento (motivação intrínseca); já outros, pelo contrário, realizam a tarefa unicamente para obter uma recompensa, seja ela material ou simplesmente mural (elogios positivos e/ou boas notas na realização da tarefa).

Destes dois comportamentos, tanto intrínseca como extrínseca, advêm resultados escolares diferentes, mais satisfatórios e enriquecedores na motivação intrínseca e menos na motivação extrínseca, no entanto, ambos movem os alunos a realizar as tarefas de forma positiva, apenas a intenção da ação é que se revela diferente.

### 1.2.3 Motivação social

A motivação social é uma das mais influentes no nosso dia a dia. Os indivíduos adquirem comportamentos em função do que os restantes indivíduos possam pensar e realizam as tarefas porque desejam a aprovação social, principalmente daqueles que tem grande importância nas suas vidas.

Segundo a autora Susan Hallam (1998) os alunos, nomeadamente, desejam o elogio de alguém importante para eles, aumentando assim a sua autoestima e consequentemente fazendo-os acreditar que são realmente capazes de realizar positivamente o desafio a que se propuseram. Para a autora este comportamento trata-se de uma moldagem, ou seja, o aluno tenta imitar os indivíduos que são importantes e marcantes na sua vida, tentando reproduzir o seu comportamento para ficarem bem vistos perante esses indivíduos. Dentro deste pensamento direcionado para a área da música, os professores de instrumento continuam a desempenhar um papel extremamente importante neste tipo de motivação, uma vez que, em muitos casos, são o “indivíduo admirado” pelo aluno, levando o aluno a atingir o maior nível de sucesso. Contudo, o elogio dado pelo professor deve ser dado na altura certa e não constantemente, isto permitirá que o aluno não desvalorize o enaltecimento. O professor deve

ainda ser respeitado pelo aluno para que o encorajamento positivo cumpra o objetivo de motivar o aprendiz.

Para que este elogio dirigido ao aluno seja interiorizado da forma mais eficaz possível, cumprindo o objetivo final de motivar o aluno, este, segundo a autora Susan Hallam (1998), deve ser realizado da seguinte maneira:

1. Ser dado ao aluno após uma apresentação pública e estar relacionado com aspetos positivos da sua apresentação;
2. Deverá dar ao aluno informações sobre as suas capacidades, ajudando o aluno a reconhecer as suas competências;
3. Deverá ser referenciado sempre os aspetos resultantes das suas apresentações e consciencializar o aluno para a possibilidade da conquista novamente no futuro;
4. Ser capaz de causar no aluno, por si só, a valorização da tarefa e não para satisfazer os pais ou o professor.

Neste tipo de motivação (motivação social) o aluno pode ainda obter recompensas pessoais, sendo geradas pelos aplausos do público aquando de uma apresentação, do prazer sentido pela realização de uma boa interpretação ou até pelos comentários exteriores (público) sucedidos à apresentação, sendo assim reconhecido o seu desempenho e enaltecendo a seu ego.

## 1.3 Teorias da Motivação

### 1.3.1 Teoria das necessidades de Abraham Maslow

Esta teoria foi criada pelo psicólogo norte americano Abraham Maslow em 1963 que se dedicava ao estudo da relação entre o comportamento motivacional dos indivíduos e um conjunto de necessidades humanas. O psicólogo defendia, nesta teoria, que as pessoas tinham necessidades e agiam em conformidade para satisfazer essas mesmas necessidades, situadas numa pirâmide hierárquica, criada pelo autor, onde atribuí vários níveis às mesmas. As necessidades referidas pelo autor referem-se a necessidades fisiológicas, necessidades de segurança, necessidades sociais, necessidades de estima e necessidades de autorrealização (Silva et al., 2017). A figura 1, retirada da revista Foco, mostra a pirâmide das necessidades humanas de Abraham Maslow referida anteriormente.



Figura 1 Pirâmide das necessidades de Maslow

As necessidades referidas por Maslow são designadas, como já referi anteriormente, por Silva et al. (2006) como: necessidades fisiológicas, que são quase como as necessidades básicas, a fome, a sede ou o sono; as necessidades de segurança que se relacionam com a segurança sentida pelos indivíduos com o ambiente, os equipamentos usados no dia a dia, no trabalho, etc.; as necessidades sociais, onde os indivíduos precisam da aceitação dos restantes; as necessidades de estima, ou seja, a maneira como o indivíduo se autoavalia; e por fim, as necessidades de autorregulação que remetem o indivíduo ao sentimento de realização face ao seu trabalho.

Várias são as interpretações desta pirâmide de Maslow e os autores Vieira et al. (2011) classificam esta pirâmide em dois grupos: as necessidades primárias, compostas pelas necessidades fisiológicas e as necessidades de segurança; e as necessidades secundárias compostas pelas necessidades sociais, as de estima e as de auto-realização. Todas estas necessidades, segundo o autor, são influenciadas por estímulos internos.

No entanto, apesar da hierarquia desta pirâmide nem todos os indivíduos atingem o nível máximo das necessidades, ou seja, nem todos os indivíduos conseguirão atingir essas necessidades secundárias, pois, estas podem apresentar várias dificuldades e assim alguns indivíduos ficam apenas nas necessidades primárias, e, conseqüentemente serão pessoas desmotivadas e insatisfeitas (Ramos, 2007).

### 1.3.2 Teoria dos dois fatores de Frederick Herzberg

A teoria dos dois fatores foi criada por Frederick Herzberg em 1959 e baseia-se em dois fatores (como indica no próprio nome da teoria) do comportamento do ser humano em situações de atividade

no trabalho. Segundo Wyse (2018), no seu artigo sobre as teorias motivacionais do comportamento humano, citando o portal educação (2018) “Herzberg formulou a sua teoria após entrevistar profissionais da área industrial de Pittsburgh. Essas entrevistas tinham como objetivo identificar os fatores que determinavam, no ambiente de trabalho, o grau de satisfação ou insatisfação dos trabalhadores”. Segundo este autor a teoria foi criada após algumas entrevistas, baseadas na opinião pessoal de cada trabalhador.

A teoria dos dois fatores é composta pelos fatores higiênicos e pelos fatores motivacionais. Os fatores higiênicos são fatores extrínsecos ao indivíduo, ou seja, tratam de fatores que são necessários para o bem-estar do indivíduo no trabalho. Estes fatores são externos ao indivíduo porque são compreendidos pelo salário, os benefícios sociais, o clima organizacional, as regras e as diretrizes da empresa, as condições físicas e ambientais do trabalho, os órgãos superiores, e tudo o que englobe os aspetos exteriores e que não é controlado pelo indivíduo em questão. Todos estes fatores higiênicos são essenciais e imprescindíveis para que o indivíduo se sinta motivado e realize um bom desempenho no trabalho, caso estes fatores não se cumpram o indivíduo anda insatisfeito e o seu rendimento não é positivo.

O outro fator que completa a teoria de Frederick Herzberg são os fatores motivacionais. Estes fatores são fatores, contrariamente aos de higiene, intrínsecos, ou seja, estão relacionados com a vontade interior do indivíduo. Refere-se ao conteúdo do cargo, às tarefas, à necessidade de reconhecimento pessoal, de crescimento profissional e pessoal, ou seja, tudo o que enaltece o indivíduo (Wyse, 2018).

Em conclusão, há quem defenda que esta teoria apresenta pontos em comum com a teoria das necessidades de Maslow na medida em que as necessidades primárias de Maslow estão para os fatores de higiene e as necessidades secundárias para os fatores motivacionais. Quem defende esta teoria dos pontos em comum é Chiavenato (2003, p. 336) onde afirma: “os fatores higiênicos de Herzberg relacionam-se com as necessidades primárias de Maslow (necessidades fisiológicas e de segurança, incluindo algumas necessidades sociais), enquanto os fatores motivacionais relacionam-se com as necessidades secundárias (necessidades de estima e autorrealização)”.

### 1.3.3 Teoria X e Y de McGregor

A teoria X e Y foi criada e desenvolvida pelo economista Douglas McGregor em 1960. Esta teoria encontra-se relacionada com o comportamento do ser humano e representa duas concepções

completamente diferentes. A primeira, a teoria X, tem em consideração o lado negativo do comportamento humano, ou seja, defende que o funcionário não tem vontade de trabalhar, é um agente passivo e relaxado e não gosta de fazer grandes esforços. Em contrapartida, e como referi conceções completamente diferentes, a teoria Y é o oposto, defende funcionários atribuindo-lhe o mérito e classificando-o como responsável e interessado pelo trabalho.

Segundo o autor Siqueira (2018) a teoria X define-se pela seguinte citação “o trabalho é em si mesmo desagradável para a maioria das pessoas”.

Esta teoria demonstra um estilo puramente regido pela dureza da administração, não encarando o ser humano como um ser dotado de necessidades e opiniões, ou seja, “quando um administrador impõe arbitrariamente e de cima para baixo um esquema de trabalho e passa a controlar o comportamento dos subordinados, ele estará fazendo a teoria X” (Chiavenato, 2003, p. 338).

A teoria Y de McGregor defende que o trabalho é encarado com positividade se as condições forem favoráveis (Siqueira, 2018). Assim sendo, esta teoria é mais atualizada dentro da área da motivação do ser humano, ou seja, interessa-se pela competência, a responsabilidade e a criatividade de cada ser humano, que conseqüentemente fará o seu trabalho mais motivado e interessado.

A administração, seguindo esta teoria Y, estimula comportamentos e reações positivas nos seus colaboradores procurando assim objetivos coletivos e individuais, logo, esta teoria aplica um estilo de liderança sobre a consciência de que o ser humano é dotado de pensamentos e realiza o seu trabalho de forma positiva se tiver um contributo motivacional, sendo assim uma ferramenta para o seu autodesenvolvimento.

## **2. A motivação e o seu papel na aprendizagem musical**

### **2.1 A importância da motivação na aprendizagem musical**

A aprendizagem musical é uma aprendizagem bastante complexa uma vez que envolve várias competências “auditivas, motoras, expressivas, performáticas, e no caso do ensino especializado, envolve também a aquisição de competências de leitura” (Cardoso, 2007).

Quando se fala em motivação no ensino da música todas as teorias apontam para a área do estudo do instrumento e a maior parte da investigação dirigida à motivação na música centra-se nas motivações para o instrumento musical, ou seja, no estudo para as motivações que levam os alunos a

estudar determinados instrumentos. Assim, resumidamente, quase toda a literatura inserida na aprendizagem musical baseia-se em teorias da motivação que foram desenvolvidas através da aprendizagem generalizada (Hentschke, 2009, p. 88).

No entanto, é importante referir que todos os estímulos que os alunos recebem, tendo por consideração o seu desenvolvimento cognitivo e musical, estão também dependentes de fatores motivacionais intrínsecos ou extrínsecos, uma vez que estes irão proporcionar ao aluno uma maior e mais rápida aquisição de conhecimentos e contribuiram para o desenvolvimento de competências que se preveem adquiridas (Fonseca, 2014). Neste sentido, “o contexto da aprendizagem, a Motivação deverá ser observada como parte integrante do processo” (O’Neill & McPherson, 2002, p.31).

## 2.2 Teorias da motivação aplicadas à aprendizagem musical

### 2.2.1 Teoria incremental<sup>1</sup> e teoria da identidade<sup>2</sup>

Estas duas teorias são da autoria de Dweck e foram desenvolvidas com o objetivo de investigar qual é o pensamento dos alunos sobre eles mesmos e se pode ter influência na sua aprendizagem.

Segundo Susan Hallam (1998) a escolha de uma das teorias referidas é realizada no momento da interação dos pais e/ou familiares próximos, os amigos ou outros indivíduos com os quais o aluno tenha grande efetividade. Os alunos irão optar por uma destas teorias, no entanto, ambas tem significados muito distintos e terão implicações distintas no processo de aprendizagem.

A teoria incremental e a teoria da identidade são inseparáveis e estão relacionadas com o autoconceito de inteligência. Os alunos que se identificam com a teoria incremental acreditam que a sua inteligência varia com as experiências vividas e entendem que o esforço é necessário para a obtenção de resultados positivos na aprendizagem. Para estes alunos o insucesso deriva exclusivamente da falta de esforço e trabalho podendo facilmente alterar os resultados trabalhando para esse objetivo, que, conseqüentemente os leva a ultrapassar dificuldades.

Ao contrário destes alunos referenciados pela teoria incremental, os alunos que se identificam com a teoria da identidade acreditam que a sua inteligência não tem variações e não podem fazer nada para acrescentar aptidões; neste caso, defendem que o esforço é realizado apenas por quem não tem capacidades e necessita de se esforçar para tentar atingir os resultados. Para estes alunos a motivação no processo de aprendizagem não existe e pode levá-los ao abandono escolar, no entanto, os

---

<sup>1</sup> Incremental Theory of Intelligence

<sup>2</sup> Entity Theory of Intelligence

professores podem desempenhar um papel importante e contribuir para alterar as percepções dos alunos sobre eles próprios, mudando assim a perspectiva de cada aluno sobre a importância do processo de aprendizagem.

### 2.2.2 Teoria da atribuição causal<sup>3</sup>

A teoria da atribuição causal foi pensada e desenvolvida por Bernard Weiner em 1985 e, segundo Sousa (2003) é das mais aplicadas na música por se relacionar diretamente com o desempenho musical e a sua realização.

Esta teoria irá interpelar o nível de sucesso e insucesso alcançado pelos alunos nas suas performances tendo em consideração as condicionantes de cada aluno.

Na teoria de Weiner o sucesso e o insucesso serão classificados através da avaliação do esforço realizado pelo aluno para atingir o objetivo positivo da realização da tarefa, da dificuldade da tarefa em si, das capacidades do aluno e ainda do fator sorte. Um aluno motivado irá certamente atribuir o sucesso ao seu esforço e dedicação para atingir o objetivo e o insucesso ao azar ou à falta de esforço; contrariamente, um aluno desmotivado irá atribuir o sucesso à facilidade da tarefa e à sorte e o insucesso à sua incapacidade.

No entanto, e devido à capacidade de reflexão do ser humano, os alunos procuram a causa dos acontecimentos passados no seu processo de aprendizagem a fim de obter uma maior realidade do seu percurso. Esta teoria da atribuição causal preocupa-se com as causas que os alunos atribuem ao sucesso ou ao insucesso e analisa-as segundo quatro dimensões que estão relacionadas com as reações cognitivas, emocionais e comportamentais: o locus de causalidade, a estabilidade, a controlabilidade e a globalidade/especificidade.

O locus de causalidade está relacionado com a incógnita de os acontecimentos estarem, ou não, relacionados com fatores internos (competências cognitivas, esforço realizado, concentração, memória, ansiedade) ou fatores externos (contexto ambiental ou social, a tarefa em si, etc.).

A estabilidade, ou instabilidade, relaciona-se com o facto de as causas da tarefa variarem ou não em função do tempo. Os fatores de estabilidade podem estar relacionados, por exemplo, com a capacidade intelectual do aluno, a relação entre o professor e o aluno e os fatores de instabilidade com a intensidade do esforço e a falta de concentração.

---

<sup>3</sup> Attribution Theory

A controlabilidade refere-se ao indivíduo e aos aspetos que podem ser facilmente controlados pelo aluno, como por exemplo a sua concentração.

A globalidade/especificidade relaciona-se com o entusiasmo ou o desânimo sentido pelo aluno ao fazer uma autoavaliação da tarefa realizada por ele mesmo.

### 2.2.3 Teoria da expectativa e valor<sup>4</sup>

A teoria da expectativa e valor surge inicialmente na área da matemática, tendo em conta as variáveis que podem induzir os alunos a estudar matemática ou não. Mais tarde, a autora Eccles (1983) decide aplicar esta teoria na música, usando-a como objetivo de estudo.

No que se relaciona com a música esta teoria relaciona-se com a decisão dos alunos escolher estudar ou não para as aulas de música; conseqüentemente estas escolhas irão definir o nível de sucesso ou insucesso atingido por cada aluno.

Segundo Susan Hallam (1998), esta teoria relaciona-se diretamente com a ação, ou seja, nesta teoria os indivíduos só vão aprender a realizar a tarefa corretamente se atribuírem o seu devido valor à realização da mesma e se conseguirem obter sucesso no fim da sua realização. Nesta teoria o professor pode ser o grande responsável por fazer o aluno ganhar consciência da importância da realização de determinadas tarefas, no entanto, o aluno pode estar a ser influenciado por uma série de fatores: fatores externos (motivação extrínseca), em que o aluno realiza a tarefa apenas concentrado nos resultados finais obtidos, como por exemplo estudar para garantir a entrada numa universidade de música; fatores internos (motivação intrínseca), onde os alunos realizam a tarefa porque estão verdadeiramente interessados em realizar a tarefa; e ainda fatores sociais (motivação social), onde os alunos realizam determinadas tarefas apenas para elevar o seu ego sendo movidos pela intenção de ser melhor que os restantes indivíduos da sociedade inseridos na mesma tarefa.

### 2.2.4 Teoria da autoeficácia

A teoria da autoeficácia é uma teoria que se baseia na forma de pensar, de sentir, e na forma como acreditam (os alunos) que são capazes, ou seja, a capacidade de acreditar nas suas próprias capacidades. Por exemplo, o aluno empenha-se mais na tarefa que está a realizar se acreditar que é capaz de a realizar com sucesso. Contrariamente a esta capacidade de acreditar nas suas capacidades, um aluno que não acredite nas suas capacidades tenderá a afastar-se da tarefa, perdendo assim a oportunidade de crescer cognitivamente porque não aprendeu com a realização da

---

<sup>4</sup> Expectancy-Value Theory



tarefa. O aluno deve, dentro desta teoria, ter perfeita consciência das suas capacidades e deverá ser capaz de se autorregular, controlando as suas emoções e contrariando os seus pensamentos negativos.

Esta teoria está também relacionada com a capacidade do aluno se autoavaliar, ou seja, o aluno deverá ter consciência daquilo que realizou e de que forma o realizou, e, mediante a sua autoavaliação o aluno sentir-se-á mais motivado ou não.

Esta teoria pode ser distinguida por duas variantes: a meta de aprendizagem, onde os alunos procuram o conhecimento; e a meta da performance, onde a realização da performance é executada sob pressão ou a fim de conseguir uma recompensa externa. Estes fatores externos, referidos pela recompensa externa, podem influenciar a motivação e dividem-se em duas categorias: as pessoas e os contextos.

Para Bandura (1995) as capacidades do aluno devem estar em concordância com a capacidade da autoeficácia e com o seu desempenho, no entanto, a autoeficácia relaciona-se com vários fatores: a experiência de êxito, onde a repetição do sucesso enaltece o aluno; as experiências vicárias, que são experiências que derivam da observação feita pelo aluno e da imitação dessas mesmas pessoas observadas; a persuasão verbal, quando alguém, da consideração do aluno, profere palavras positivas ao aluno; e os indicadores de estados fisiológicos, onde os positivos levam os alunos a acreditar que são capazes de realizar determinadas tarefas, contrariamente aos negativos.

Existem algumas estratégias que são possíveis de aplicar para aumentar e desenvolver a capacidade de autoeficácia dos alunos. O autor Deborah Stipek, citado por Barrera, (2011, p.173) sugere que devem ser aplicadas tarefas mais fáceis intercaladas com tarefas mais desafiantes; tarefas interessantes para os alunos; dar alguma permissão aos alunos para escolher o tipo de tarefa que querem realizar; respeitar o tempo de cada aluno para a realização da tarefa; e por último alternar os trabalhos individuais com trabalhos de grupo. Estas sugestões são direcionadas para aumentar a autoeficácia dos alunos e consequentemente conseguir uma maior motivação por parte dos alunos.

### 2.2.5 Teoria de fluxo<sup>5</sup>

A teoria de fluxo foi criada e desenvolvida pelo autor Csikszentmihalyi na década de 70 do século XX, com o objetivo de analisar o comportamento motivado do aluno numa visão qualitativa. Esta teoria refere a motivação intrínseca, investigando os fatores que levam o aluno a motivar-se em função

---

<sup>5</sup> Flow Theory

das suas experiências aquando da realização das tarefas de forma satisfatória e emotiva (Araújo, 2008).

A expressão “fluxo” pode ser entendido como um estado que engloba o aluno de forma positiva, ou seja, com entusiasmo e motivação, numa determinada tarefa.

Segundo o autor desta teoria, Csikszentmihalyi (1999), este estado de entusiasmo e motivação é atingido quando o aluno se encontra totalmente dedicado à realização da tarefa de forma focada e concentrada, não existindo espaço para distrações. Este estado, segundo o mesmo autor, requer três conteúdos essenciais: o desafio, a emoção e as operações cognitivas.

O aluno envolvido por esta teoria não tem noção do tempo a passar passando muitas horas a realizar determinada tarefa, contudo este estado nem sempre é atingido facilmente devido à dificuldade de encontrar a máxima concentração.

Segundo Araújo (2008), estudos recentes confirmam que as pesquisas realizadas na área da aprendizagem e da prática musical com base nesta teoria atribuem a devida importância à relação e ao envolvimento da mesma na “otimização da experiência musical”.

### 2.3 O modelo de motivação na música de Susan Hallam

Este modelo é um modelo contemporâneo comparado com outros modelos teóricos como os que referi anteriormente. Foi criado pela autora Susan Hallam (2002) e demonstra prováveis interações entre as características do ser humano e as características do ambiente, características essas que podem facilmente influenciar a motivação sentida pelo aluno estudante de música.

Segundo a criadora deste modelo, estas características apontadas representam dois tipos de fatores, os fatores individuais e os fatores ambientais, que podem ter interação com qualquer nível da estrutura do modelo a curto ou longo prazo. Os fatores individuais fazem parte de todas as particularidades pessoais do ser humano, como por exemplo, as características da personalidade, a forma como sente e reage às emoções, os seus motivos e expectativas em relação à música, entre outras que estão diretamente relacionadas com o “eu” do ser humano. No entanto, todas estas características pessoais podem ser alteradas por fatores externos que a autora designa de “fatores ambientais”. Estes fatores, os fatores ambientais, relacionam-se com tudo aquilo que não é intrínseco ao aluno, ou seja, todo o meio envolvente da sociedade, todas as suas relações com amigos, familiares e professores e ainda com o ambiente criado e sentido na escola.

Este modelo motivacional, criado por Hallam (2002) segue a ideia de que o conhecimento é construído pela interação entre o indivíduo e as suas experiências, ainda que dentro dos padrões culturais definidos, normalmente, para a atividade que está a ser realizada. Nesta forma de pensamento, Hallam ao criar este modelo reúne dentro dele a maioria dos estudos que têm sido realizados sobre esta área direcionada para a motivação na música dentro da perspectiva psicológica do desenvolvimento cognitivo, apesar de não se limitar apenas aos padrões teóricos da maioria das pesquisas.

A figura que se segue, retirada da autora Condessa (2011), representa esquematicamente todo o pensamento do modelo motivacional na música executado pela autora onde relacionada as características individuais do próprio ser humano e as características ambientais a que o ser humano constantemente se sujeita.

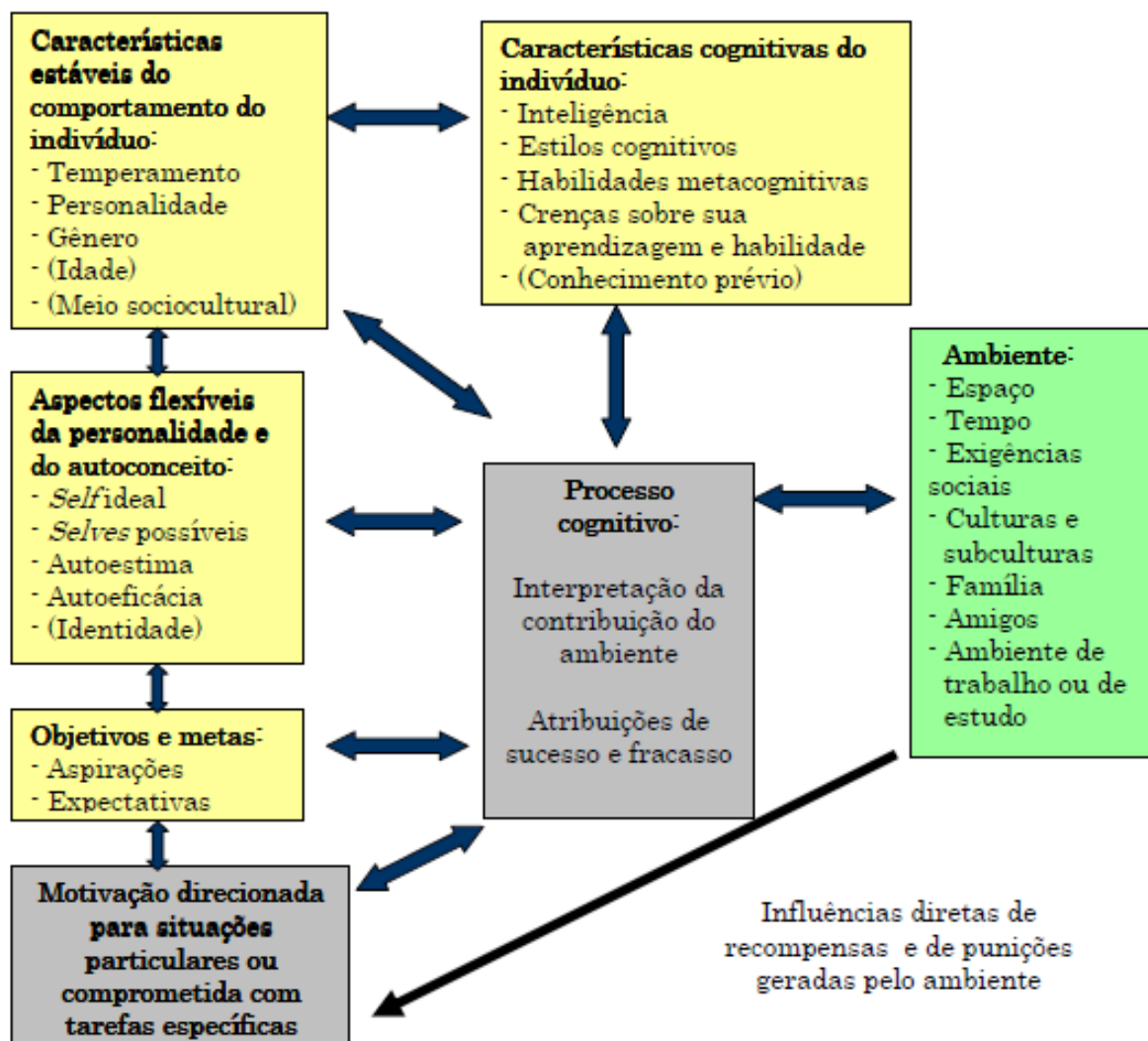


Figura 2 Modelo de motivação em música

Nesta imagem encontramos sete quadros onde os quadrados amarelos representam os fatores individuais, o quadrado verde os fatores ambientais e os dois restantes de cor cinzenta representa o foco central do processo cognitivo e motivacional do aluno, relacionados com as experiências vividas no seu ambiente de aprendizagem e sobre a atribuição do sucesso ou insucesso que resulta das tarefas musicais realizadas pelo mesmo.

### **3. A prática do estudo individual do instrumento**

#### **3.1 A prática – conceito**

A “prática” é um termo utilizado abundantemente na literatura, contudo, é definido de várias maneiras. Austin e Berg (2006) e Barry e Hallam (2002) afirmam que o termo “prática” se caracteriza pela repetição sistemática de exercícios e experiências “com o propósito de aprender ou adquirir proficiência” (Barry & Hallam, 2002, p. 151). Por outro lado, Huanhuan (2009) defende que existem duas fases no processo de aprendizagem - a aula e o estudo<sup>6</sup>, e que o estudo é o momento em que os alunos “consolidam o que é lecionado, se treinam a si mesmos no domínio do instrumento e aprimoram a sua perspicácia musical no sentido de melhorar a performance, através de uma prática repetitiva<sup>7</sup>, sempre de forma autónoma” (Huanhuan, 2009, p.3). Klickstein define o termo como “o processo criativo, deliberado, de melhorar a apetidão musical e aperfeiçoar a música para a performance” (Klickstein, 2009, p. 4).

No entanto, para os músicos, portadores de experiência pessoal, a prática individual é entendida como a atividade principal na sua vida profissional (Hooper, 2015) e é considerada uma atividade solitária para a maioria dos músicos (Jorgensen, 2004). O aluno/músico, durante a sua prática, apenas se encontra com as suas capacidades pessoais, ativando assim a sua autonomia. Autores como Hallam (2012), Miksza (2007) e Sloboda, Davidson, Howe e Moore (1996) afirmam que a prática instrumental é uma tarefa central e importante no desenvolvimento de todos os aspetos musicais permitindo assim o desenvolvimento dos músicos a todos os níveis cognitivos. Como também, Sloboda et. al (1996) refere que “praticar por si só, pode ser insuficiente para produzir os mais altos níveis de domínio numa habilidade, (...), mas a prática sustentada é essencial para estabelecer níveis elevados de competência na maioria, senão em todas as áreas de especialização” (Sloboda et. al, 1996, p.287). Este autor defende ainda que para atingir grandes níveis de

---

<sup>6</sup> “Practice”

<sup>7</sup> “Repetitive practising”

competência, apesar do máximo de tempo dedicado à prática individual, é ainda necessário fatores como a motivação e a concentração que também podem definir a quantidade e a qualidade do ato da prática instrumental.

Para Bruser (1997) o conceito de prática é um desafio constante para as capacidades físicas, mentais, e emocionais de cada pessoa, uma vez que existem várias instigações à contração como a dificuldade do repertório, o estado de espírito do aluno/músico, o estado do seu instrumento entre outros aspetos. Desta forma, Ericsson, Krampe & Tesch-Romer (1993) apontam que a ação mais competente para a aquisição de conhecimentos durante a prática é o esforço formal, expressão designada por prática deliberada/intencional. Segundo Ericsson et. al (1993) esta prática é idealizada para “otimizar o aperfeiçoamento” e “melhorar a performance” (p. 363). Estes autores, retratam este tipo de prática como “uma atividade altamente estruturada, cujo objetivo explícito é melhorar o desempenho, sendo que tarefas específicas são criadas para superar fragilidades, e o desempenho é cuidadosamente monitorizado para fornecer sugestões de como melhorá-lo ainda mais” (p.368), atingindo esses resultados com exercícios técnicos, estudos técnicos e/ou melódicos e peças.

Segundo Ericsson et al. (1993), bem como Bruser (1997), como referi anteriormente, a prática deliberada é uma atividade que envolve o esforço físico e mental e estende-se por um longo período de tempo para atingir resultados visivelmente positivos e produtivos, sendo esta prática uma prática que necessita de tempo, um bom acompanhamento e uma boa seleção de materiais didáticos. Portanto, a criação de rotinas e hábitos de estudo diário são extremamente fundamentais desde o início da aprendizagem musical.

De acordo com Sloboda et al. (1996) “adquirir e manter o hábito de praticar regularmente parece depender de um alto nível de apoio e estímulo por parte dos pais e professores, principalmente nos primeiros anos de aprendizagem” (p. 289). A presença dos pais é importante na medida em que esta prática pode não ser uma tarefa agradável para o aluno, e deste modo, sentir a motivação extra dos pais na fase inicial de aprendizagem pode ter um contributo positivo no percurso dos mesmos, e ainda, o apoio dos professores no encaminhamento do estudo, uma vez que “a falta de uma instrução adequada pode prejudicar gravemente o processo dos alunos e levar à frustração e à falta de confiança dos mesmos” (Pedrick, 1998, p. 33).

A prática, como já foi referido anteriormente, pode vir a ser um ato cansativo para os alunos, assumido também pelo pedagogo Paul Harris que afirma que muitos jovens encaram a prática como a

realização de um trabalho árduo, monótono e geralmente feito por obrigação, no entanto, e numa tentativa de colmatar esta condicionante, o autor reputa que o professor deve assumir um importante papel nesta questão, atribuindo e aplicando estratégias motivacionais que ajudem o aluno a encarar o estudo como um ato importante no seu desenvolvimento.

Para Pedrick (1998), cada ato realizado sobre a prática eficaz para o estudo deve conter cinco etapas para a aquisição do seu maior sucesso:

1. Configuração. Ou seja, nesta etapa o aluno deverá concentrar-se e eliminar todas as possíveis distrações ao estudo. O lugar escolhido para a prática do seu estudo deve ser um lugar propício ao momento, ou seja, um sítio calmo e livre de interrupções. E por último o aluno deverá preparar todo o material que irá ser utilizado durante a sessão de estudo para evitar deslocações a meio da prática.
2. Preparação. Deverá existir uma preparação tanto a nível físico como mental antes de iniciarem verdadeiramente a sua prática. O aluno deverá definir o seu plano de trabalho durante a sessão e quais os objetivos a atingir – preparação mental; deverá ainda, realizar exercícios de aquecimento muscular para evitar lesões – preparação física.
3. Aquecimento. O aluno deverá realizar um aquecimento onde pode utilizar já as escalas ou exercícios equivalentes procurando focar-se nas questões da postura e em questões técnicas como a respiração.
4. Manutenção. O aluno deverá ter a capacidade de saber estudar, ou seja, deverá saber selecionar aspetos que deve dedicar mais tempo do seu estudo evitando assim erros que conseqüentemente levarão ao sucesso do aluno.
5. Avanço. Após todos estes processos descritos anteriormente, o aluno está pronto para realizar um estudo mais abrangente no sentido de preparar o ato da performance e de avaliação.

Assim, o autor define estes cinco princípios como sendo a base do sucesso se estes forem executados de forma rotineira pelo aluno. Carrilho (2012), sobre o ato de estudar, acredita e defende ainda que os alunos devem aprender como proceder no seu estudo, pois, para esta autora, o ato de estudar de uma forma correta é indispensável para o sucesso musical. Assim, também Monteiro (2009) menciona que se o aluno aprender a estudar desenvolverá um conjunto de métodos e técnicas que o levarão a ser organizado e bem sucedido nas suas atividades de aprendizagem.

## 3.2 Ensinar a prática do estudo individual

Segundo Mills (2007) a importância da prática do estudo não é um tema muito abordado nas aulas de instrumento pelo professor, o que deveria mudar. A prática do estudo é uma tarefa pouco prazerosa para alguns alunos, no entanto, é importante que os mesmos saibam como otimizar essa prática de forma a obter os melhores resultados, sendo por isso necessário que aprendam a estudar e que adquiram estratégias facilitadoras desse processo. (Lehamann, Sloboda & Woody, 2007; Harry & Hallam, 2002).

Nesta perspectiva, o professor deve aliciar os alunos para o estudo através de estratégias, ensinando-os a procurar, durante o estudo, as suas dificuldades, trabalhando-as com consciência e método. Assim, o aluno conseguirá ganhar uma autonomia no estudo (Oare, 2011; Prichard, 2012). No entanto, o fator “idade do aluno” é um importante fator a ter em conta relativamente ao seu conhecimento e desenvolvimento de estratégias. No caso dos alunos mais novos e a iniciar o seu desenvolvimento no clarinete, estes ainda não tem a consciência metacognitiva suficiente e será normal que a qualidade e quantidade do estudo seja determinada por fatores externos (Jorgensen & Hallam, 2009).

Segundo Lehamann, Sloboda e Woody (2007) e ainda Oare (2011), o professor deve dispor de um repertório alargado de métodos de estudo que possa disponibilizar aos seus alunos e deve ainda ensinar o aluno a estudar, um processo essencial para o sucesso do aluno. Segundo Barry (1992) os alunos possuem total capacidade para aprender a estudar e estes ensinamento faz com que os alunos sejam capazes de:

1. Adotar uma posição portadora de atitudes positivas ao ato de estudar;
2. Possuírem um foco na organização e no planeamento do estudo de forma a resolver o máximo de problemas num período o mais reduzido possível;
3. selecionarem e terem consciência dos melhores objetivos a atingir com o ato da prática do estudo individual;
4. formularem objetivos cognitivos e complexos desenvolvendo assim as suas capacidades intelectuais.

Todo este percurso resultará numa motivação acrescida para o estudo individual por parte dos alunos (Lehamann, Sloboda & Woody (2007).

### 3.3 Motivação para a prática do estudo individual do instrumento

A motivação, ao longo de todo o processo de aprendizagem do aluno vai sofrendo alterações, tanto de ordem intrapessoal como de ordem interpessoal e existem autores que verificam ainda diferentes variações criadas pelos diferentes contextos existentes na vida dos alunos (Deci & Ryan, 2002). Assumindo que a motivação é um tema bastante complexo e subjetivo é possível pensar que existem diferentes resultados refletidos nos alunos durante a sua prática individual, originando distintas repercussões ao nível comportamental.

No estudo instrumental, ou durante a sua prática, podemos encontrar alunos que realizam o seu estudo individual apenas para obter bons resultados, ser-lhes reconhecido o mérito e não terem consequências negativas, como um castigo, por exemplo; existem ainda outros alunos que estudam porque sentem prazer no momento da prática do estudo individual e, por isso, para eles o estudo individual não é frustrante; ou então, numa visão mais fria, existem alunos que nada os faz estudar porque não são movidos em função do prazer ou das recompensas que possam ser atribuídas à realização do estudo.

Nesta linha de pensamento, é pertinente referir os tipos de motivação existentes, abordados anteriormente no capítulo da motivação, especialmente a motivação intrínseca e a motivação extrínseca. Apesar da motivação intrínseca revelar um aspeto mais humanitário para os ideais da sociedade, e o contexto pedagógico defender o desejo da existência desta motivação predominantemente, é imprescindível reconhecermos a importância dos dois modelos na vida do ser humano. A nível da aprendizagem a motivação extrínseca pode ser importante para estimular o aluno à realização de hábitos de estudo sistemático. Por exemplo, se queremos motivar o aluno inicialmente a criar estes hábitos poderá funcionar a atribuição de recompensas à realização dessa tarefa. Assim sendo, não há legitimidade em atribuir qualidades aos tipos de motivações conforme o julgamento moral. Na verdade, a divisão “intrínseco vs. extrínseco” é uma conceção que tem como objetivo favorecer o entendimento, uma vez que, a motivação é de extrema flutuação.

O estudo instrumental sistemático sofre na medida em que existem variantes na motivação. Ou seja, em condições temporais diferentes os alunos podem sentir motivações dispares ou até não sentir nenhum tipo de motivação, assumindo assim a difícil contemplação do aluno em plenas condições cognitivas para assumir um estudo positivo, regular e constante, que, conseqüentemente, desafia o aluno diariamente com as exigências da performance.



Um aluno com falta de motivação tem tendência a abandonar o hábito do estudo regular e sistemático, ocasionando falta de entusiasmo e motivação, e conseqüentemente dúvidas relativas às suas capacidades cognitivas e à sua capacidade de realizar as tarefas positivamente, explicando em muitos casos o motivo pelo abandono antecipado do estudo do instrumento. Assim, Fernández (2005) certifica que: “os alunos motivados, tornam a aprendizagem mais profunda, potenciam a criatividade, assumem com mais vigor e dedicação uma tomada de atitudes e decisões, fazendo maior e melhor uso do pensamento lógico para tratar informação adquirida” (p. 21).

### 3.4 Estratégias para a prática estudo individual

A prática do estudo individual encontra-se associado ao aperfeiçoamento instrumental e é um conceito científico recente. Embora este conceito tenha aparecido no início do século XX com um trabalho sobre a memorização e os seus problemas, desenvolvido por Sandor Kovacs (1916), esta área apenas começou a ser mais abordada em meados dos anos 70 do mesmo século (XX), sendo um tema em constante ascensão até então.

Para que a prática do estudo individual seja proficiente e encaminhe o aluno para o tão desejado sucesso, este deve dispor de uma orientação no sentido de utilizar estratégias e ferramentas adequadas às suas necessidades que lhe permitam a evolução num curto espaço de tempo. Para esta função é designado o professor de instrumento por acompanhar o aluno semanalmente e por ter conhecimento das capacidades e dificuldades do aluno, uma vez que, os objetivos propostos ao discente devem ser concretizáveis.

Contrariamente ao que foi referido por vários autores descritos no capítulo do conceito da prática (3.1), onde a qualidade da prática se traduz no número de horas dedicado pelo aluno ao estudo, outros autores como Galamian (1991) acreditam que a prática do estudo individual deve ser planeada e organizada de forma a otimizar o estudo, uma vez que, a execução da prática durante muitas horas seguidas causa cansaço e conseqüentemente o cansaço gera desconcentração. No entanto, para um bom planeamento do estudo, conceito referido por Galamian, Jorgensen (2004) defende que este deve contemplar três fases:

- 1- Pré-organização do estudo, onde são definidos as partes em que deve incidir o estudo;
- 2- Realização do estudo;

- 3- Reflexão do estudo realizado com a finalidade de perceber quais os aspetos positivos e menos positivos resultantes da prática do estudo.

No entanto, para McPherson e Zimmerman (2002) existem mais duas fases para além das referidas por Jorgensen, sendo elas, no total:

- 1- A motivação sentida pelo aluno para iniciar a prática do estudo individual;
- 2- O método que é utilizado pelo aluno durante o seu estudo, ou seja, as estratégias utilizadas para ultrapassar as dificuldades técnicas ou musicais;
- 3- O tempo dedicado ao estudo;
- 4- A performance, ou seja, o ato da prática;
- 5- O ambiente envolvente durante a prática do estudo;
- 6- Os fatores sociais que o ajudam no estudo, como a procura de informações adicionais à prática.

O objetivo principal de um aluno/músico é sentir-se confortável e seguro quando se expõem, tanto na aula, como nas provas e/ou adições. Desta forma, o bom planeamento do estudo individual é o que confere a segurança necessária para a realização de uma boa performance. Para Leclair (2013), uma boa planificação e uma excelente prática é a chave para o desenvolvimento da confiança, para a aquisição de pensamentos positivos e calmos para a realização da apresentação em qualquer contexto.

Existem várias técnicas de estudo, no entanto, a técnica principal para uma boa prática é o conceito de estudar de forma estratégica. Este conceito define-se como o plano de estudo que envolve os pequenos objetivos que vão evoluindo gradualmente e de forma positiva. Para atingir esses objetivos é necessário estudar de forma inteligente e segundo Barry (1992) o estudo lento pode ajudar uma vez que este tipo de estudo permite ao aluno concentrar-se no momento da prática, permitindo um melhor foco no movimento, melhorando vários níveis como a concentração, a automatização, a memória cinestésica e visual das partes em estudo. No entanto, esta técnica não é tão benéfica para a aquisição de competências de compreensão musical, uma vez que, o esforço muscular nos andamentos lentos é diferente e leva a uma memorização no cérebro desses movimentos que num andamento mais rápido o cérebro não associa àqueles movimentos lentos que foram praticados. Posto isto, o ideal será alternar o estudo entre andamentos lentos e andamentos rápidos, trabalhando por partes e de seguida a execução na íntegra do exercício.

Outra estratégia que pode ser uma mais valia para a prática otimizada do estudo individual é o apoio do estudo mental dos exercícios a executar. Este estudo mental consiste numa prática imaginária do exercício a ser executado, sem recorrer à realização física. O objetivo é que os sentidos (auditivos, visuais e cinestésicos) sejam usados para criar uma experiência semelhante à da execução real do exercício. Este conceito, a prática ou o treino mental, tem sido muito estudado por vários autores e Barry e Hallam (citados por Parncutt e McPherson, 2002, pp.143-153) acreditam que esta estratégia contribui para a consolidação de um comportamento atento e concentrado durante a prática, no entanto, é mais eficaz se o executante já possuir um conhecimento superficial do exercício e a destreza necessária à técnica.

Para além destas estratégias, existem outras que podem contribuir para a realização de uma boa prática do estudo individual, que, conseqüentemente se traduzirão no sucesso do aluno/músico:

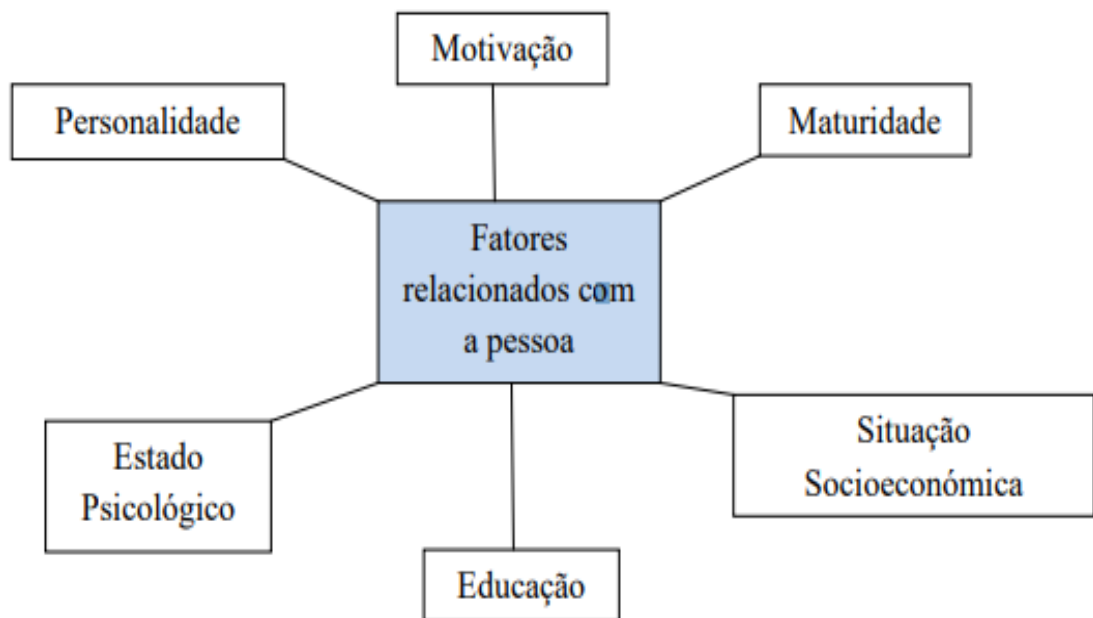
1. Programar o tempo necessário para a prática do estudo individual, repartindo as sessões de estudo em sessões mais curtas, porém mais eficazes;
2. O desenvolvimento da consciência dos movimentos do próprio corpo;
3. Trabalho focalizado nos pontos essenciais que exigem mais trabalho;
4. A capacidade de memorização;
5. Programar pensamentos positivos;
6. Gravação das sessões de estudo;
7. Estudo acompanhado, ou seja, estudo com outros colegas;
8. Utilização do metrônomo;
9. Compreender o exercício antes da execução;
10. Estudo dividido por partes;
11. Repetição do exercício;
12. Uso de um espelho para correção da embocadura e da posição corporal
13. Execução de vários ritmos e articulações dentro do exercício.

Concluindo, o desenvolvimento de estratégias de estudo e a sua implementação deve ser, o mais cedo possível, aplicado à prática do estudo individual de maneira a criar rotinas, criando capacidades no aluno (devido ao longo tempo de habituação da prática) de eliminação de fatores que possam interferir na plenitude da prática do estudo individual do instrumento.

### 3.5 Fatores que influenciam a prática do estudo individual

Ao longo da prática do estudo individual os alunos podem ser influenciados por determinados aspetos que, segundo Jorgensen (2004), Lehamann, Sloboda e Woody (2007) podem dividir-se em dois fatores: os fatores relacionados com a pessoa que está a executar a prática e os fatores relacionados diretamente com a prática da tarefa em si, neste caso a prática do estudo individual do instrumento.

A figura seguinte, retirada da autora Lehamann (2007), representa algumas das mais sentidas influências que podem ser experienciadas pela pessoa que está a praticar o estudo individual:



*Figura 3 Fatores que influenciam o estudo relacionados com a pessoa*

Por outro lado, a figura 4., também reitada e adaptada da mesma autora, Lehamann (2007), representa as influências sobre a realização da tarefa. Essas influências, como podemos ver na imagem, diferenciam-se entre si durante a realização da tarefa e, os objetivos finais influenciam também o caminho percorrido ao longo da execução da tarefa.

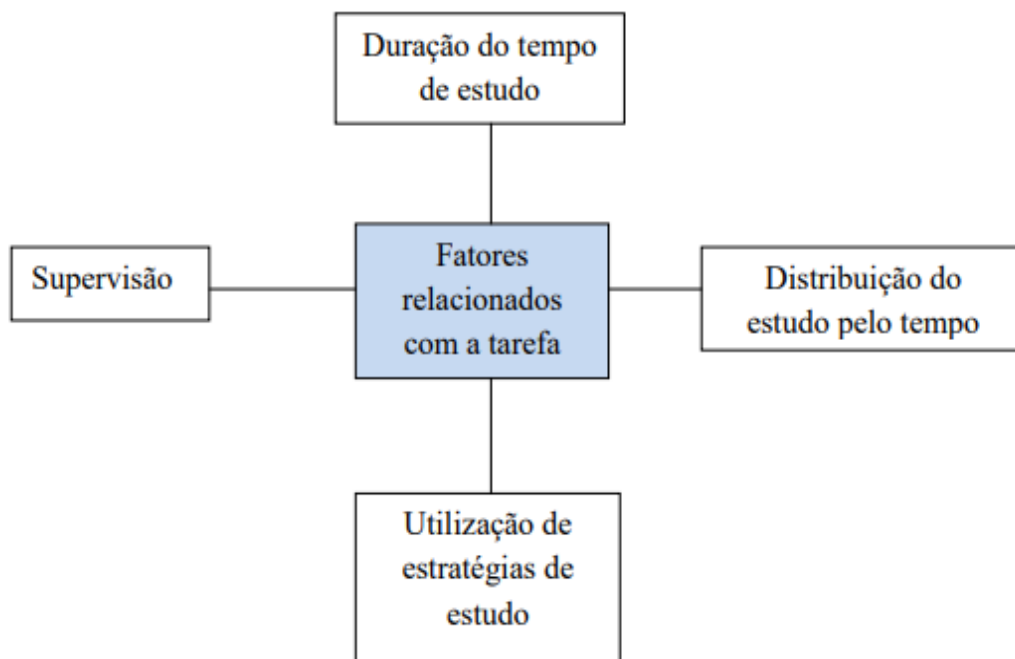


Figura 4 Fatores que influenciam o estudo relacionados com a tarefa

Como foi possível de verificar através do esquema das imagens, o estudo individual depende de uma série de fatores que podem ser instigados, condicionando assim todo o sucesso da prática do estudo individual realizado pelo aluno.

## 4. A tecnologia educativa

### 4.1 Conceito e origem de tecnologia educativa

A tecnologia é um conceito que se tem desenvolvido muito nas últimas décadas e essa evolução trouxe inúmeras mudanças na área da educação. O termo tecnologia deriva da palavra grega *technê*, que significa técnica, arte e ofício, e *logos*, que significa estudo de alguma coisa, ou seja, quando falamos em tecnologia falamos de algo que se concretiza através de um método ou uma técnica.

A história da tecnologia na educação deu-se precisamente na década de 1940 nos Estados Unidos quando a tecnologia foi utilizada para formar militares que iriam combater na Segunda Guerra Mundial e, para formarem esses mesmos militares, foram criados cursos com o uso de ferramentas audiovisuais para a preparação do combate. Estas ferramentas audiovisuais constituíram o primeiro

passo específico para a tecnologia educativa e desde então que esta área tem sido uma área de permanente investigação e mudança.

Em 1950 surgiram novos paradigmas com o estudo da psicologia da aprendizagem e as transformações causadas por estes estudos foram importantes, sobretudo para criar novas visões de aprendizagem que influenciaram e permitiram muito o desenvolvimento da tecnologia educativa como disciplina a fazer parte dos currículos pedagógicos.

Posteriormente, na década de 1960 deu-se a grande “revolução eletrônica” com o expandir dos meios de comunicação propagados essencialmente pela televisão e pela rádio, e na década de 1970 foi o início do desenvolvimento da informática. Este desenvolvimento levou à implementação de computadores nas escolas o que possibilitou o desenvolver de várias metodologias, como por exemplo, a ênfase das aplicações com o ensino assistido pelo computador.

A partir deste momento a tecnologia é indispensável na área da educação e tem crescido, consideravelmente, dando grandes contributos à educação e à formação de alunos nas diversas áreas.

## 4.2 Tecnologia no ensino da música

A introdução deste conceito na educação desde cedo provocou grandes mudanças na conceção do ensino e aprendizagem e na música não foi exceção. A tecnologia na música teve grande impacto, tanto na forma de o professor ensinar, como na forma de o aluno aprender, e consequentemente, esta mudança no ensino da música levou a uma constante atualização por parte dos professores, ou seja, originou uma versatilidade de técnicas de aperfeiçoamento benéfica para os executantes. Estas ferramentas, fornecidas através da tecnologia, podem ser meios facilitadores tanto na assimilação como na aquisição de novos conhecimentos.

Esta mudança não se deu apenas ao nível do ensino mas também na própria música em si, uma vez que, já é possível integrar instrumentos e sonoridades que aparecem através de meios tecnológicos, como por exemplo, na música designada de música eletrônica. Além destas alterações na vertente musical e performativa também houve evoluções no conceito de ouvir música.

Ao longo do século XX apareceu a ideia e o conceito de arquivar a música para mais tarde ouvir uma vez que foi nesta época que se deu a emancipação das tecnologias relacionadas com a gravação sonora, como as fitas, os Cd's e os Dvds, ou até mesmo nos telemóveis e na internet.

Portanto, tudo o envolvimento tecnológico na área da pedagogia direcionada para a música foi e está a ser uma mais-valia.

Segundo esta ordem de ideias, podemos então considerar que a utilização de softwares é uma ferramenta importante de apoio ao estudo/performance dos alunos. A utilização do *play-along* foi uma ferramenta desenvolvida dentro deste conceito da tecnologia educativa que veio, na minha visão, ajudar no desenvolvimento das competências musicais e no enriquecimento do aluno enquanto músico.

Racionalmente, nem todas as formas tecnológicas são um fator de sucesso na aprendizagem do aluno e Tchounikine (2011) afirma que as matérias internas de cada aluno podem ser desenvolvidas por meios externos, mas, estes mesmos meios podem ser entendidos de diferenciadas maneiras, uma vez que, todos os alunos possuem de uma maneira muito pessoal de compreensão. Para combater esta problemática, é essencial que o professor seja um meio adaptador entre os meios tecnológicos e o que o aluno precisa para a sua evolução. Estes são assim os fatores de sucesso ideias para proporcionar resultados positivos. Moran (1995), afirma que os recursos à tecnologia com os alunos podem servir para enriquecer o ambiente educativo, sendo esta, uma abordagem dinâmica aquando da sua utilização entre o aluno e o professor.

Atualmente, qualquer aluno se encontra familiarizado com as novas tecnologias, já que é uma realidade presente, e, o seu estudo aliado a estas tecnologias, concretamente, o *play-along*, neste caso específico, pode ser um grande fator motivacional e contributivo para o estudo diário das escalas e do repertório selecionado. Concluído, é de frisar que as tecnologias são, contemporaneamente um complementar dos meios de transmissão de conhecimento.

### 4.3 *Play-along*

Uma das vantagens do avanço da tecnologia na educação musical foi precisamente a implementação de meios que permitissem o uso do *play-along* como ferramenta metodológica de trabalho para o melhor desenvolvimento dos alunos nas aulas de clarinete. Esta forma tecnológica de trabalho passa a ser uma grande ajuda para o aluno, principalmente no seu estudo individual, uma vez que permite a realização de um estudo acompanhado pela faixa musical produzida através do *play-along*, como para o professor que adquire novas formas de lecionar.

### 4.3.1 Conceito de *Play-along*

O *play-along* é uma ferramenta de teor tecnológico que tem como finalidade reproduzir uma gravação concebida para acompanhar escalas e/ou exercícios equivalentes, estudos e peças. Maioritariamente estas gravações, que, podem ser em formato de CD ou digital, são acompanhadas de duas faixas, uma com o acompanhamento harmónico e outra com o acompanhamento e a melodia principal, podendo ser utilizadas tanto em contexto de aula como em contexto de estudo individual pelos alunos em casa.

Desta forma, o *play-along* é um ferramenta que pode contribuir para a área da motivação do aluno, aumentando assim o gosto e o prazer para a prática do estudo individual do instrumento, assim como para a prática de aspetos técnicos relacionados com o clarinete de forma dinâmica e interativa proporcionando assim a vontade da repetição, uma vez que através do *play-along* o exercício ganha outro “balanço”, corrigindo assim o erro e consolidando a técnica.

Esta ferramenta, segundo Tavares (2019), veio dinamizar e abrir novos pensamentos e formas de lecionar na música. No entanto, é importante que o professor seja dotado de uma vasto conhecimento sobre o uso desta técnica e realize com o aluno uma introdução à utilização desta ferramenta para que o aluno seja portador de todas as informações necessárias à sua utilização de forma adequada, absorvendo assim, todas as vantagens que o *play-along* pode trazer ao aluno. Caso contrário, se o aluno não possuir todas as informações para um uso correto desta técnica o *play-along* não contribuirá para o aumento de todas as competências que são possíveis de desenvolver.

### 4.3.2 Vantagens da aplicação do *play-along* como meio motivador para o estudo das escalas

O *play-along* têm algumas particularidades que proporcionam um envolvimento com a experiência musical, que, numa conversa informal com alguns músicos, constatei que este meio tecnológico (*play-along*) concerne uma estabilidade e um conforto para o momento formal da performance. Assim sendo, é possível acreditar que o *play-along* gera confiança, que, conseqüentemente, gera motivação para o estudo do instrumento – o clarinete. Segundo Andreia Pereira (2004), o *play-along* “(...) permite aos alunos adquirirem de forma fácil e controlada a experiência necessária para a evolução nos seus instrumentos, ao capacitá-los de forma gradual e através de uma experiência prazerosa (...)” (Pereira, 2004, p. 52), que traduz o carácter motivacional do aluno tocar com um acompanhamento.



Assim sendo, o *play-along* traz grandes benefícios para o músico e é possível utilizar esta ferramenta metodológica com os alunos para desenvolver várias competências a vários níveis.

#### 4.3.2.1 Nas competências físicas e cognitivas

Segundo o autor Arends (2008) é a partir das competências físicas e cognitivas que se constroem grandes aprendizagens e afirma ainda que “antes de os alunos serem capazes de descobrir conceitos importantes, pensar de forma crítica, resolver ou escrever de forma criativa, têm primeiro de adquirir competências e informações básicas”. (Arends, 2008, p. 288)

Na música o processo repete-se e o *play-along* permite a aquisição eficaz de conceitos básicos relacionados com a aprendizagem do instrumento – o clarinete, permitindo a consolidação de conhecimentos musicais. Neste processo de aquisição de conhecimentos, segundo Arends (2008) é importante passar primeiramente pela fase de aprendizagem do processo de chegada antes de obterem o resultado da chegada (objetivo final). Isto equipara-se com o conceito desenvolvido por Fredrickson da aprendizagem experiencial, ou seja, uma aprendizagem baseada nas experiências vivenciadas pelos alunos ao longo do seu percurso.

Os alunos, numa fase inicial de aprendizagem, não dominam os conteúdos para os desempenharem de forma clara e natural principalmente quando os conhecimentos são totalmente desconhecidos nas experiências até então vivenciadas. Neste sentido, a introdução do *play-along* tem um importante papel, uma vez que, irá proporcionar ao aluno a oportunidade de experienciar a música que irá executar, trabalhando assim a evolução de conceitos básicos de forma dinâmica e motivacional que conseqüentemente se traduzirão em aprendizagens mais complexas.

A utilização do *play-along* tem ainda uma grande produtividade nos alunos mais novos, uma vez que os incentiva à autonomia e influencia a seguirem uma boa prática musical, podendo ainda, contribuir para o desenvolvimento da memória.

O *play-along* tem ainda um contributo acrescido para o crescimento a nível de performance musical, bem como, o domínio de diversas competências físicas e cognitivas, como foi referido anteriormente, ou seja, dá permissão a uma série de características como:

1. A criação e apresentação de objetivos;
2. A aquisição de novos conhecimentos e/ou competências;
3. Permite um estudo acompanhado sobre a obra;
4. Fornece uma orientação para a preparação da obra;

5. Certifica a compreensão da obra;
6. Mantem os alunos envolvidos ativamente na preparação da obra.

Estes aspetos inumerados encontram-se em sintonia com os princípios da aprendizagem social defendida por Bandura (1977) apropriados para um ensino da aprendizagem e para uma formação direta que pode ser traduzida com a aplicação desta ferramenta tecnológica, o *play-along*.

A utilização do *play-along* como ferramenta positiva ao ensino da música permite aos alunos deterem de uma aula dinâmica, motivadora e enriquecedora, permitindo aplicar várias vertentes musicais e aplicar um trabalho que abarca desde a técnica ao som, pormenores que a aplicação do *play-along* permite trabalhar de forma relativamente fácil. Com o uso desta ferramenta temos ainda a vantagem de conseguir avaliar o processo evolutivo do aluno através da observação direta, já que “o conhecimento dos resultados, ou o feedback informativo, é essencial para o processo de aprendizagem” (Williamon, 2004, p. 95).

Para além de todas as vantagens mencionadas anteriormente, o *play-along* é ainda uma ferramenta positiva para o treinamento da memória nos alunos a longo prazo, tornando possível a relação eficaz entre o conhecimento já adquirido com a aquisição de novos conhecimentos. Este novo conhecimento não deve ser inculcado de uma só vez mas sim dividido em competências individuais e introduzi-las numa sequência lógica e ordenada através da utilização do *play-along* para que seja uma aprendizagem mais motivante para os alunos.

#### 4.3.2.2 Na motivação e responsabilidade

Partindo do que foi dito, anteriormente no capítulo da motivação, tendo em conta o tipo de motivação existente, não podemos deixar de concordar com Arends, quando este afirma que “um dos aspetos mais difíceis do ensino é fazer com que os alunos sejam persistentes nas tarefas de aprendizagem” (Arends, 2008, p. 151).

Estudos relacionados com o ambiente da sala de aula e os aspetos motivadores dos alunos referem que é importante as emoções que os alunos sentem, e, o fator persistência nos alunos está muito mais ativo em ambientes propícios a emoções positivas. Segundo Arends,

Este tipo de resultado é importante porque indica que a persistência de um aluno numa tarefa não é simplesmente uma função do seu autocontrolo ou interesse, mas que também pode ser

influenciada pelo ambiente e por aspetos ambientais que podem ser controlados pelo professor (...) e a disposição positiva. (Arends, 2008, pg. 151).

Neste sentido, acredito que o *play-along* pode ser uma ferramenta pedagógica potencializadora da motivação para o estudo do instrumento, especificamente para o estudo das escalas musicais, e pode contribuir para um ambiente mais dinâmico, tanto nas aulas como em casa no estudo diário dos alunos. O sucesso é alcançado com trabalho e o trabalhado só é produtivo se houver motivação para o realizar. Neste sentido, e depois de todas estes aspetos positivos apresentados sobre a ferramenta do *play-along*, considero que é possível inserir esta estratégia no caminho para o sucesso.

Arends (2008, p.153), a partir de Pereira (2014) inúmera algumas técnicas que agilizam a motivação nos alunos que podem ser traduzidos com a utilização do *play-along* desta forma:

<b>Técnicas que agilizam a motivação nos alunos</b>	<b><i>Play-along</i> como estratégia motivacional</b>
- Responsabilizar os alunos e valorizar o seu trabalho.	Com a utilização do <i>play-along</i> os alunos são responsabilizados pelo seu estudo diário. O professor apresenta e disponibiliza a ferramenta de estudo e os alunos são totalmente responsáveis pela forma como a utilizam para benefício próprio. Ao atribuir esta responsabilidade ao aluno de utilizar a ferramenta como desejar estamos a confiar no seu trabalho e conseqüentemente a valorizar o seu trabalho porque acreditamos nele, embora, e como refere Pereira (2014) essa valorização do trabalho do aluno não deve estar isenta da critica construtiva de alguém.
- Ajudar os alunos a criar objetivos; - Atribuir tarefas para casa apropriadas e passíveis de realizar, tendo em conta as dificuldades de cada aluno;	- Com a utilização do <i>play-along</i> os alunos devem criar objetivos e organizar o seu estudo diário adequado às suas expectativas iniciais para conseguirem evoluir e alcançar

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ajudar no controlo do trabalho dos alunos;</li> <li>- Criar desafios aos alunos atribuindo tarefas com dificuldades para os alunos ultrapassarem (aumentar a dificuldade mas nunca para tarefas que não sejam possíveis de executar pelo aluno).</li> </ul>	<p>os objetivos iniciais que certamente será uma boa execução da escala musical (no caso específico deste projeto) selecionada. Permite ainda ao aluno perceber o processo evolutivo do seu trabalho e ter consciência da sua evolução, avaliando os seus níveis de desenvolvimento.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verificar o nível de compreensão do aluno na introdução de novos conceitos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Com a utilização do <i>play-along</i> é possível perceber se o aluno entendeu os novos conceitos ou não, ou seja, se o aluno conseguir executar a escala musical com o <i>play-along</i> é porque os conceitos foram entendidos, caso contrário, o aluno não interiorizou os conceitos e será difícil a execução da escala com o <i>play-along</i>.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criação de um ambiente dinâmico na sala de aula com o professor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O <i>play-along</i>, na minha ótica é uma ferramenta divertida e dinâmica que proporciona um agradável momento na sala de aula, retirando o lado mais tenso e formal da execução das escalas musicais.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilização da aprendizagem em grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esta ferramenta proporciona aos alunos a possibilidade de trabalhar as escalas musicais com o auxílio de um acompanhamento do piano que contribui, mais uma vez, para a dinâmica do exercício e consequentemente da aula. Estes exercícios podem ainda ser realizados com mais colegas o que tornará, certamente, o exercício mais divertido. A vantagem do <i>play-along</i> neste tópico é a permissão de mais do que um aluno a executar o exercício.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Encorajar os alunos a realizar de um bom</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Por tudo o que foi referido anteriormente,</li> </ul>

trabalho e elogiar o trabalho dos mesmos.	salientando o dinamismo criado por esta ferramenta, acredito que encoraje os alunos e seja potencializador de emoções positivas que aumentam a motivação.
- Potenciar o pensamento cognitivo.	- Esta ferramenta é uma ferramenta muito benéfica no desenvolvimento de competências e na aquisição de conhecimentos, uma vez que estimula os alunos a se autodesenvolverem para atingirem os objetivos propostos.

*Tabela 1 Técnicas que agilizam a motivação nos alunos traduzidas pela utilização do play-along*

Por todas estas características apresentadas, acredito que o *play-along*, ao ser aplicado nas aulas e facilmente utilizado em casa pelos alunos no seu estudo diário, permite o desenvolvimento de aspetos emocionalmente positivos que originem uma aprendizagem motivadora e interessante. Consequentemente, com a atribuição desta ferramenta de trabalho, conseguimos ainda desenvolver a autonomia do aluno, tornando-o agente ático e participativo da sua própria aprendizagem, dentro de um ambiente agradável e propício a uma boa dinâmica de ensino. Tal como afirma Arends (2008)

As teorias das necessidades e das atribuições sobre a motivação realçam a importância da construção de ambientes de aprendizagem agradáveis, seguros e estáveis, nos quais os alunos tenham um certo grau de independência e assumam a responsabilidade pela sua própria aprendizagem. (Arends, 2008, p. 156)

#### 4.3.2.3 Na independência e na autorregulação

Atualmente é imperativo que todos os alunos aprendam os mesmos conceitos, contudo, as formas de ensinar não são padronizadas. Os professores têm diferentes métodos de ensino, que vão de encontro com as especificidades de todos os alunos, com o objetivo final de cumprir todos os objetivos de ensino propostos a cada nível de ensino.

Segundo o autor Arends “a principal finalidade do ensino é ajudar os alunos a tornarem-se independentes e autorregulados”. (Arends, 2008, p.17). Partindo deste princípio, o *play-along* encontra-se portador de todas as capacidades para contribuir para a independência e a autorregulação dos

alunos. Esta ferramenta pedagógica, para além de criar autonomia nos alunos, uma vez que podem ter um estudo acompanhado em casa sem ter a presença física de alguém (professor/pais), pode ainda estimular o aluno e incentivá-lo à sua independência.

Nesta perspetiva parece-me fiável colocar em prática esta ferramenta, que, na minha visão, e suportada pelos argumentos descritos anteriormente, possui todas as características necessárias para motivar o aluno a realizar o seu estudo diário de forma independente uma vez que esta metodologia alia a inovação da tecnologia e a tradição do estudo diário.

Posto isto, através da ferramenta tecnológica é possível fornecer a oportunidade aos alunos de se tornarem independentes e autorregulados para assim desenvolverem as suas competências recentemente adquiridas através do trabalho autónomo.

#### 4.3.2.4 No envolvimento parental

O envolvimento parental é um tema muito abordado pelos investigadores e é extremamente importante na vida escolar dos alunos e na aprendizagem inicial do clarinete não é exceção. Os pais são uma forte estratégia de motivação para os alunos no início das suas aprendizagens, são o apoio necessário e o incentivo certo para os alunos obterem resultados positivos. Os pais podem ainda ser uns bons aliados dos professores de instrumento, uma vez que facilmente conseguem supervisionar o trabalho dos alunos. No entanto, a supervisão não deve ser confundida com o controlo exagerado e, segundo Hallam (1998, p. 80) as crianças aparentemente necessitam de um apoio familiar próximo para suportar grandes períodos de prática devido à fácil desistência em grandes períodos de prática instrumental. Este envolvimento pode ser benéfico na motivação do aluno uma vez que permite ao aluno criar hábitos de estudo que um dia serão automáticos.

Com a utilização do *play-along* é possível envolver ainda mais os pais no estudo individual dos alunos, sem a presença de fricções por parte dos mesmos, envolvendo-os num contexto musical que vai para além do estudo teórico e centrado no instrumento, podendo beneficiar ainda de um acompanhamento ainda que não de forma especializada mas um acompanhamento motivacional maior no aluno.

Ainda de acordo com Hallam (1998) as “respostas das emoções positivas à música eram muitas vezes experienciadas em ambientes não ameaçadores, como por exemplo, em casa (...) onde

não existiam expectativas quanto à performance”<sup>8</sup> (Hallam, 1998, p.77), acresce ainda que os pais podem encorajar os filhos e, conseqüentemente, despertar emoções positivas que possam contribuir para a construção de ideias musicais.

Já anteriormente foi referido a importância e um dos benefícios da utilização do *play-along* com a oportunidade do envolvimento parental e, na perspectiva de Arends (2008, p. 3030) os trabalhos de casa deverão ser dinâmicos, agradáveis e estimulantes proporcionando a possibilidade da realização da tarefa pelos alunos, ou o que é esperado ser realizado pelos mesmos com sucesso. De acordo com outro autor, Sichivitsa (2007)

a influência parental tem sido identificada como um fator extremo importante que afeta a motivação e a persistência do aluno. No início das suas vidas, especificamente por volta do primeiro, segundo ano de escolaridade (Wigfield, et al., 1997), as crianças começam a avaliar a sua capacidade para realizar várias tarefas.<sup>9</sup> (Sichivitsa, 2007, p. 56)

Dentro do que foi referido anteriormente, acredito que o *play-along* como ferramenta motivacional, conciliada com o envolvimento parental na prática instrumental dos alunos, contribui grandemente para um bom desenvolvimento de capacidades musicais necessárias para a performance do clarinete e especificamente para o estudo e execução das escalas musicais. O estudo diário com a utilização do *play-along* é uma experiência significativa e positiva uma vez que envolve os pais, que como foi referido anteriormente, tem um papel importante na motivação dos alunos.

Ao consistir numa tarefa originária de experiências positivas, e ao traduzir-se numa tarefa realizada com sucesso, os alunos automaticamente irão querer repetir a tarefa positiva mais tarde (aula de instrumento), já que, segundo Sichivitsa (2007), “experiências prévias de sucesso ou insucesso numa tarefa influenciam as expectativas de desempenho dos alunos em tarefas semelhantes no futuro, e conseqüentemente determinam as suas decisões de participação”<sup>10</sup>. (Sichivitsa, 2007, p. 56), ou seja, se a tarefa for positiva será certamente repetida num futuro próximo. Por isso, o *play-along* vai contribuir para o aumento da motivação que conseqüentemente influencia o aluno a estudar

---

<sup>8</sup> “Positive emotional responses to music were most often experienced in non-threatening environments, e.g. the home (...) where there were no performance expectations.”

<sup>9</sup> “Parental influence has been identified as an important external factor affecting student motivation and persistence. Early in their lives, specifically around the first or second grade (Wigfield, et al., 1997), children begin to evaluate their ability to perform various tasks.”

<sup>10</sup> “Previous experiences of success or failure in a task influence student’s expectations for performance in similar tasks in the future, and consequently determine their participation decisions.”

mais e a obter melhores resultados, ou seja, o aluno irá obter resultados positivos mais facilmente e irá repeti-los futuramente.

#### 4.3.2.5 No trabalho em conjunto

O estudo instrumental diário é inerentemente individual, contudo, existem momentos durante a aprendizagem que a realização de um trabalho em conjunto ajuda a tornar o estudo mais produtivo e consequentemente aumenta o desenvolvimento intelectual e motivacional do aluno.

Seguindo a ideia anterior, e com intenção de desenvolver sempre as competências dos alunos, o *play-along* é a ferramenta ideal para fomentar o trabalho em conjunto. Com as faixas de áudio pensadas e desenvolvidas para o estudo das escalas, e uma vez que essas faixas serão atribuídas a todos os alunos, os alunos poderão tocar em conjunto as escalas o que certamente lhes causará um momento de privilégio para trabalhar de forma motivada. Como esta ferramenta pode ser aplicada no trabalho em conjunto, vem ainda contribuir para que os alunos aprendam a ser cooperantes entre eles já que este é um trabalho que requer interdependência entre eles, nas várias etapas da tarefa, de objetivos finais do estudo e até de recompensas a nível pessoal. Tendo em conta estas considerações, podemos considerar que o *play-along* é um tipo de exercício que beneficia em muito o crescimento dos alunos, e que, segundo Arends, um autor conceituado, “os alunos só conseguem alcançar o seu objetivo quando os outros alunos, com quem estão a trabalhar conseguem alcançar os seus” (Arends, 2008, p.344).

Durante o trabalho em conjunto existem três fatores que devem ser tidos em consideração e que facilmente podemos aplicar na aprendizagem musical, concretamente no estudo técnico das escalas. Primeiramente, podemos considerar a realização escolar, ou seja, estudar e tocar as escalas de acordo com o que é pretendido nos programas curriculares e de forma a fazer valer a evolução do próprio. Em seguida, a tolerância e a aceitação da diversidade no trabalho de grupo e no estudo das escalas na medida em que temos que aceitar e superar o nível de dificuldades das mesmas. Por último, o desenvolvimento de competências sociais, uma vez que, é muito importante o crescimento humano e social e a utilização do *play-along* nas aulas de grupo pode incentivar ao diálogo de grupo.

O *play-along*, aplicado em aulas de grupo, não revela nenhum impedimento, e, como foi referido anteriormente só apresenta benefícios, quer a nível de desenvolvimento de competências musicais como a nível das competências sociais e pessoais. Com isto, é possível constatar que a utilização desta ferramenta tecnológica pode ainda contribuir para a preparação dos alunos que



queiram obter sucesso pela via da música em conjunto, como em ensambles e/ou orquestras, com tudo o que isso implica e em todas as competências que os constituem.

Os defensores na aprendizagem em conjunto, segundo Arends (, p.345) consente que a estrutura da aula em grupo aumenta a motivação dos alunos sobre a realização das tarefas escolares. As aulas em grupo podem ainda beneficiar os alunos que apresentem mais dificuldades, pois, segundo Arends “A aprendizagem cooperativa dá oportunidade aos alunos com diferentes experiências e condições para trabalharem independentemente em tarefas comuns e, através da utilização de estruturas de recompensa cooperativas, aprender a valorizar os outros.” (Arends, , p.345).

Concluindo, acredito que a utilização do *play-along*, onde é possível com a mesma faixa colocar vários alunos a executar as escalas de forma sincronizada, tendo como objetivo principal e fundamental aumentar a motivação dos alunos para a prática e execução destes exercícios técnicos, cumpre todas as expectativas esperadas pela utilização desta ferramenta mesmo dentro de uma estrutura grupal.

## **CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL DE INTERVENÇÃO**

### **2.1 Instituição de acolhimento – Conservatório do Vale do Sousa**

O Conservatório do Vale do Sousa encontra-se situado no norte da região do Vale do Sousa, situado no distrito do Porto , concelho de Lousada. Este conservatório, fundado no ano letivo de 1994/1995, nasceu no seio da Associação de Cultura Musical de Lousada com o estabelecimento de um protocolo assinado pelo Presidente da Associação e um técnico da Inspeção-geral da Educação. Inicialmente, este conservatório era intitulado como Academia de Música da Associação de Cultura Musical de Lousada.

Nos seus inícios o conservatório tinha apenas autorização de lecionação do 1º grau aos cursos básicos de viola dedilhada, piano, flauta transversal, saxofone, clarinete, trompete, trombone, tuba e percussão, em regime de planos e programas oficiais. Mais tarde, ao abrigo da Portaria nº294/84, de 17 de maio e do despacho 65/SERE/90, de 23 de outubro, o conservatório passa a ministrar cursos básicos de clarinete, flauta transversal, piano, percussão, saxofone, trombone, trompete e viola dedilhada.

No ano letivo de 2005/2006 é feita uma eleição em Assembleia Geral e foi aprovada pela DREN a alteração do nome inicial da Academia de Música da Associação de Cultura Musical de Lousada para a designação de Conservatório do Vale do Sousa. No ano de 2010 é-lhe concebida total autonomia pedagógica.

Relativamente às condições fornecidas aos alunos este Conservatório encontra-se bem equipado a nível de materiais pedagógicos, de salas adequadas às mais variadas aulas, individuais ou de grupo, e a nível de recursos humanos. É disponibilizado aos alunos um transporte que os desloca do Conservatório até as suas escolas de ensino regular bem como uma oferta de apoio, como as disciplinas de Contextos Musicais e Leitura de Reportório, às turmas de articulado.

Ao longo da minha permanência no Conservatório para a realização do meu estágio profissional tive a oportunidade de conhecer o corpo docente, o planeamento de atividades anual, o projeto educativo e o plano de atividades que é cumprido anualmente.

## 2.1.2 Projeto educativo do Conservatório do Vale do Sousa

O Conservatório do Vale do Sousa tem ao dispor de toda a comunidade escolar e não escolar o projeto educativo do mesmo, disponibilizando ainda toda a informação relativa à sua oferta pedagógica. É um conservatório bastante alargado em termos de possibilidades pedagógicas, abrangendo todos os níveis de ensino – iniciação musical, para os alunos dos infantários e 1º ciclo; cursos oficiais para os alunos do ensino básico e secundário; e ainda cursos livres, que proporcionam a possibilidade a alunos que queiram aprender um instrumento musical sem cumprir os programas oficiais. A ministração destes cursos são totalmente reconhecidos pelo Ministério da Educação e certificam os alunos que completam o Curso Básico de Música com o nível 2 do Quadro Nacional de Qualificações (Portaria 36/2011, de 13 de janeiro) e ainda os alunos que completam o Curso Secundário de Música com o nível 3 do Quadro Nacional de Qualificações (Portaria 36/2011, de 13 de janeiro).

Este conservatório abraça ainda vários projetos musicais que se desenvolvem em diferentes vertentes como:

1. Brincando Musicando e Aprender ao Ritmo da Música, que consiste na presença da música em vários Jardins de Infância, a creches particulares, a escolas do 1º Ciclo e a três unidades especializadas para o apoio à inclusão de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita;
2. Coro de Pais e Amigos do Conservatório do Vale do Sousa, que proporciona a oportunidade aos pais de participarem no processo de ensino-aprendizagem e conseguirem uma maior proximidade com o ensino da música;
3. PareSeres da Terra, um projeto direcionado para a música popular/tradicional portuguesa, trazendo várias opções musicais situadas fora do âmbito erudito da música;
4. Estágio da Orquestra de Sopros do Conservatório do Vale do Sousa, tendo sido realizado pela primeira vez em 2011 durante a interrupção letiva do 2º período;
5. Concerto de Natal do Conservatório do Vale do Sousa, realizado na sala Suggia da Casa da Música, realizado pela primeira vez em 2015, concerto esse que ainda atualmente se realiza;
6. Coro Feminino do Conservatório do Vale do Sousa, fundado em 2007 por alunas e ex-alunas. Este coro é portador de vários prémios nacionais e internacionais e apresenta-se regularmente em várias salas;

7. Música para bebés e papás, que proporciona sessões de partilha de afetos e emoções através da música, desde 2016. Este projeto estimula as crianças bebés a vocalizar sons e a desenvolver competências motoras através do sentido rítmico presente na música;
8. Protocolos com Instituições de Ensino Superior que permitem aos alunos de Mestrado em Ensino de Música, sob a orientação dos professores cooperantes do Conservatório do Vale do Sousa, realizarem a sua atividade Prática de Ensino Supervisionado.

## 2.2 Descrição da disciplina de intervenção

A prática de ensino supervisionada foi realizada em dois grupos de recrutamento: M04, correspondente à observação e intervenção nas aulas de Clarinete; e no grupo M32 de Música de Conjunto realizada na Orquestra de Sopros do Conservatório do Vale do Sousa. Contudo, o meu contributo pedagógico, com a introdução de uma estratégia tecnologia para o aumento da motivação no estudo das escalas musicais incidiu apenas no grupo de recrutamento M04 (clarinete).

### 2.2.1 Clarinete – M04

A disciplina de Clarinete (M04) é lecionada por dois professores devido ao grande número de alunos na classe. Esta é uma disciplina centrada na aprendizagem do aluno e por isso os professores encontram-se sempre preocupados em adaptar o reportório a cada aluno, tendo em conta as suas especificidades e as suas necessidades de ensino, para procurar a melhor forma de desenvolver os conteúdos, generalizando assim uma boa interação entre o professor-aluno e aluno-professor. Apesar da adaptação do reportório aos alunos os professores seguem na íntegra o programa da disciplina de Clarinete que se encontra dividido em três partes: os conteúdos programáticos, as técnicas de domínio do instrumento e a parte da expressão musical. Estes programas são adaptados a cada grau especificando as competências a adquirir em cada nível. Os professores da classe encontram-se dentro do modelo tradicional de ensino, ou seja, a organização das suas aulas, maioritariamente, inicia com as escalas musicais e/ou exercícios equivalentes, estudos técnicos e musicais de métodos importantes na aprendizagem de um clarinetista e por fim as peças. Os alunos trabalham ao longo do período para as apresentações públicas organizadas pelos professores – audições de classe – e para as provas realizadas no final de cada período.

## 2.3 Caracterização dos alunos intervenientes no projeto

### 2.3.1 Aluno A – 1º grau

A aluna A tem (até à data) 10 anos de idade e frequenta o 1º grau do regime articulado no Conservatório do Vale do Sousa, correspondente ao 5º ano de escolaridade do ensino regular. Iniciou a sua aprendizagem musical aos 6 anos de idade em clarinete. É uma aluna extremamente dedicada e empenhada, mostrando-se muito comunicativa nas aulas de clarinete. Revela muita inteligência na medida em que consegue facilmente adquirir os conhecimentos transmitidos pelo professor.

É uma aluna que aparenta realizar o seu estudo individual com alguma regularidade conseguindo por isso realizar umas aulas produtivas que a ajudam no seu processo evolutivo. Mostra-se independente no seu estudo e no que toca à técnica musical revela apenas dificuldades normais ao seu nível académico (1º grau), ou seja, as suas limitações, tendo em conta a frequência do 1º grau, ainda não são demasiado importantes, como por exemplo na mudança de registo.

Relativamente às escalas a aluna revelou algumas dificuldades na sua execução devido à falta de compreensão da construção das mesmas. Após a utilização da folha da construção das escalas (Anexo II) a aluna revelou melhorias e aparentemente começou a perceber a construção que consequentemente veio facilitar a execução posterior das escalas na aula.

Contudo, esta aluna passou por diversas fases de motivação ao longo do ano letivo. Iniciou o ano com resultados muito positivos e ao longo dos períodos foi revelando cansaço e desmotivação para o estudo, talvez devido à situação mundial que ultrapassamos (Covid-19) e à condicionante das aulas alternadas entre o presencial e o não presencial.

### 2.3.2 Aluno B - 2º grau

A aluna B tem (até à data) 12 anos de idade e frequenta o 2º grau do ensino articulado no Conservatório do Vale do Sousa, que equivale ao 6º ano de escolaridade do ensino regular. Iniciou a sua aprendizagem musical aos 6 anos de idade em clarinete. É uma aluna que encara a música como uma atividade extracurricular, não revelando muita dedicação para as aulas de música. Possui facilidades musicais mas não o suficiente para atingir resultados de excelência sem uma abordagem diferente ao estudo individual.

O seu empenho nas alunas não é o desejado, tornando a dinâmica da aula monótona e pouco motivadora. A aluna não realiza eficazmente o seu estudo diário e apresenta-se na aula com muitas

dúvidas e sem qualquer domínio técnico do repertório selecionado, resultando num atraso a nível de evolução.

A sua maior dificuldade encontra-se a nível rítmico e relativamente às escalas a aluna não realiza um estudo satisfatório sobre as mesmas, que, como consequência dificulta a sua evolução a nível da destreza técnica. É ainda uma aluna que apresenta pouca motivação para as aulas de clarinete, no entanto, ao longo do ano letivo verificou-se uma pequena evolução nessa área. Com a aplicação da estratégia pedagógica aplicada a aluna revelou melhorias na execução dos exercícios das escalas realizados no início da aula.

### 2.3.3 Aluno C - 2º grau

A aluna C tem (até à data) 11 anos de idade e frequenta o 2º grau do regime articulado no Conservatório Vale do Sousa, correspondente ao 6º ano de escolaridade do ensino regular. A discente iniciou a sua aprendizagem musical aos 6 anos de idade em clarinete. A aluna é muito responsável e motivada para as aulas de instrumento, realizando assim o seu estudo individual com regularidade, contribuindo para uma boa dinâmica nas suas aulas.

É uma aluna que apresenta um pequeno problema a nível de embocadura que está associado à execução de um som nasalado, contudo, é um problema que está identificado e a aluna tem conhecimento de como resolvê-lo estando a trabalhar para solucioná-lo.

A aluna revela um elevado gosto pela prática do instrumento musical e a sua maior dificuldade é mesmo a nível de qualidade de som resultante dos problemas de embocadura referidos anteriormente. É uma aluna que se interessa pelos seus resultados e mostra-se sempre muito preocupada com a sua evolução procurando sempre estratégias para resolver as suas dúvidas e condicionantes.

Relativamente às escalas, esta aluna tem algumas facilidades a nível teórico, no entanto, a sua execução é muito padronizada, ou seja, encara as escalas unicamente como um desafio técnico.

### 2.3.5 Aluna D - 3º grau

A aluna D tem (até à data) 12 anos de idade e frequenta o 3º grau do regime articulado no Conservatório do Vale do Sousa. Iniciou a sua aprendizagem musical aos 6 anos de idade em clarinete. É uma aluna que apresenta resultados medianos, no entanto, ao longo do ano letivo foi mostrando

vontade de obter resultados mais próximos do nível de excelência. A discente denota muita vontade para a aprendizagem, mostrando-se prontamente a adquirir conhecimentos musicais.

A sua maior dificuldade é claramente a parte teórica da música, salientando-se a sua complexidade na assimilação entre a leitura e a pulsação. Relativamente às escalas a aluna revela muitas dúvidas e hesitações na compreensão da construção teórica das mesmas. Assim que foi aplicado a grelha da construção das escalas (Anexo II) a aluna mostrou-se menos confusa e, na minha ótica, esta estratégia contribuiu para que a aluna deixasse de acreditar no grau elevado de dificuldade das escalas e as encarasse como um desafio de aprendizagem. Os seus resultados a nível de execução das escalas foram melhorando ao longo do ano letivo e a sua motivação foi evidenciada. Repara-se uma consequente evolução a nível técnico ao longo do percurso da aula durante este ano letivo.

## **CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO**

### **3.1 Investigação-ação**

O presente relatório de estágio tem como base metodológica a investigação-ação. Esta metodologia, segundo Coutinho (2009, pp. 357-358), encontra-se aleada à área da Educação, uma vez que as principais características da investigação-ação é a planificação e a introdução de transformações na prática de ensino, apoiada por uma conduta de profunda reflexão, que é proporcionada pela primeira parte do estágio – a fase de observação direta dos alunos e das suas aulas. Contudo, existem vários autores com diferentes definições deste conceito de investigação-ação, como é o caso de Cohen e Manion (1989) citados em Bell (1997) que caracterizam esta metodologia como:

(...) sendo um procedimento in loco com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. (...) o processo é constantemente controlado passo a passo (...) durante períodos de tempo viáveis, através de diversos mecanismos (...) de modo que os resultados subseqüentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direcção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens ao próprio processo em curso. (pp. 20-21)

Neste sentido, a nível pessoal, considero que este modelo de investigação é o que mais se adequa neste tipo de estudo, visto que o estágio visa conciliar a parte interventiva com a parte observativa e investigativa, ou seja, a “interação entre ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão)” (Coutinho et al., 2009, p. 360) que complementa a natureza cíclica deste modelo de investigação, permitindo a avaliação e o aprimoramento dos métodos aplicados, os dados e as interpretações dos resultados obtidos. Segundo Tripp (2005) esta investigação-ação é um processo que segue um plano onde se planeia, se implementa, se descreve e por fim, se avalia a mudança com o objetivo de atribuir um contributo positivo à resolução da problemática.

Este tipo de investigação é sustentado por Coutinho (2009, p. 357) na medida em que este defende que o professor deve afastar-se da “racionalidade técnica”, caracterizada pela transmissão de mero conhecimento adquirido pelo mesmo anteriormente, e deve enlaçar o conceito do professor



investigador que procura mudanças na prática letiva aliando a racionalidade e uma forma dinâmica e ativa de transmitir conhecimento ao aluno. Neste sentido, e seguindo as ideias defendidas por vários autores, referidos anteriormente, o presente relatório de estágio teve como objetivo reflexivo definir um problema real – a falta de motivação para o estudo das escalas musicais no clarinete - e, através de estratégias motivacionais, como a introdução do *play-along* para as escalas dentro dos objetivos de intervenção, encontrar uma mudança no desenvolvimento pedagógico dos alunos que permitisse o aumento da motivação.

Uma das maiores vantagens da aplicação desta metodologia, é que para além do papel de investigador existe a possibilidade de o professor sair do papel de mero observador e ter um contributo válido e ativo na investigação, dado que um professor compreende perfeitamente a sua prática e este pode ser uma mais valia para a interpretação dos dados no contexto escolar. Terá ainda um papel importante no desenvolvimento do conhecimento-base da profissão de professor realçando assim o estatuto da profissão; e, dentro das vantagens, contribui ainda para o aperfeiçoamento da prática profissional uma vez que o professor ocupa o papel de observador analisando os dados e os efeitos causados pelas suas intervenções.

Assim sendo, o foco desta investigação, numa primeira fase exploratória, que coincidiu com a fase observativa da prática pedagógica dos professores cooperantes, foi a procura e a aquisição de conhecimento de fontes bibliográficas sobre o tema em específico – motivação. No entanto, e devido à subjetividade do tema e as especificidades de cada aluno foi necessário a constante adaptação do desenho e da condução do projeto para uma melhor consciência da mudança pedagógica, realizando uma constante reflexão durante a fase sucessiva, a prática pedagógica ou fase de intervenção.

### 3.2 Plano geral de intervenção

O projeto de intervenção, que é apresentado no relatório seguiu a metodologia de investigação-ação, como já foi referido anteriormente, realizada ao longo do meu estágio profissional no Conservatório do Vale do Sousa. Assim, de acordo com a metodologia e resultante da minha fase de observação, foi encontrado, nos alunos da classe de clarinete, uma problemática relacionada com a falta de motivação sentida para o estudo das escalas musicais e/ou exercícios equivalentes. Esta problemática encontra-se presente na maioria dos alunos o que influencia o desenvolvimento positivo das competências técnicas do aluno face ao instrumento.

A motivação que originou o estudo desta temática surge do interesse de perceber, uma vez que futuramente serei docente e irei ser responsável pelo processo de aprendizagem dos alunos, de que forma os podemos motivar para a prática do estudo individual sistemático e regular. Sendo que a prática sistemática e regular do estudo é imprescindível para o sucesso do músico é importante combater as desmotivações resultantes na falta de estudo, que, como consequência originam uma falha no desenvolvimento progressivo das competências técnicas e musicais aplicadas ao instrumento. Outra das motivações que impulsionaram a minha intervenção dentro desta temática foi a vontade de relacionar as tecnologias, demasiadamente presentes na vida dos alunos, com a pedagogia e tornar o estudo das escalas mais dinâmico, uma vez que acho imprescindível a execução das mesmas para a aquisição de um aumento das competências técnicas do instrumento.

A motivação nos alunos é um tema bastante explorado por diversos autores na literatura, no entanto, a aplicação concreta de estratégias para a o combate das desmotivações sentidas para a realização do estudo das escalas musicais é ainda um tema em emancipação no meio musical. Assim, considerando as questões abordadas até então, e com o objetivo de contribuir para a aplicação de estratégias que possam desenvolver a motivação dos alunos, o tema central encontra-se designado como “a introdução do *play-along* como estratégia motivacional para o estudo das escalas no clarinete”. A escolha específica do *play-along* como ferramenta tecnológica prende-se com as vantagens abarcadas pelo uso desta mesma tecnologia direcionada nas mais variadas vertentes como nas competências físicas e cognitivas, na motivação e na responsabilidade, na independência e na autorregulação, no envolvimento parental e no trabalho em conjunto.

Neste sentido, e depois de encontrada a problemática central, foi importante definir a questão de investigação que se encontra relacionada com as motivações para a escolha do tema, ou seja, a relação entre a motivação e o uso das tecnologias no estudo técnico do clarinete. De encontro com o interesse desta relação de dois pontos surgiu a questão: “Poderão as ferramentas tecnológicas, concretamente o *play-along*, contribuir para o aumento da motivação no estudo das escalas no clarinete?”. Esta questão, foi então pensada e analisada dentro da problemática e foi necessário realizar uma investigação sobre o tema para aprofundar várias questões que seriam aprovadas na dependência da elaboração de um plano de intervenção. Esse plano de intervenção foi realizado ao longo do terceiro período dos alunos e foram aplicados materiais que originaram dados que foram recolhidos para um processo posterior de avaliação dos mesmos. Esquemáticamente, o mapa seguinte resume e apresenta os pontos referidos anteriormente:

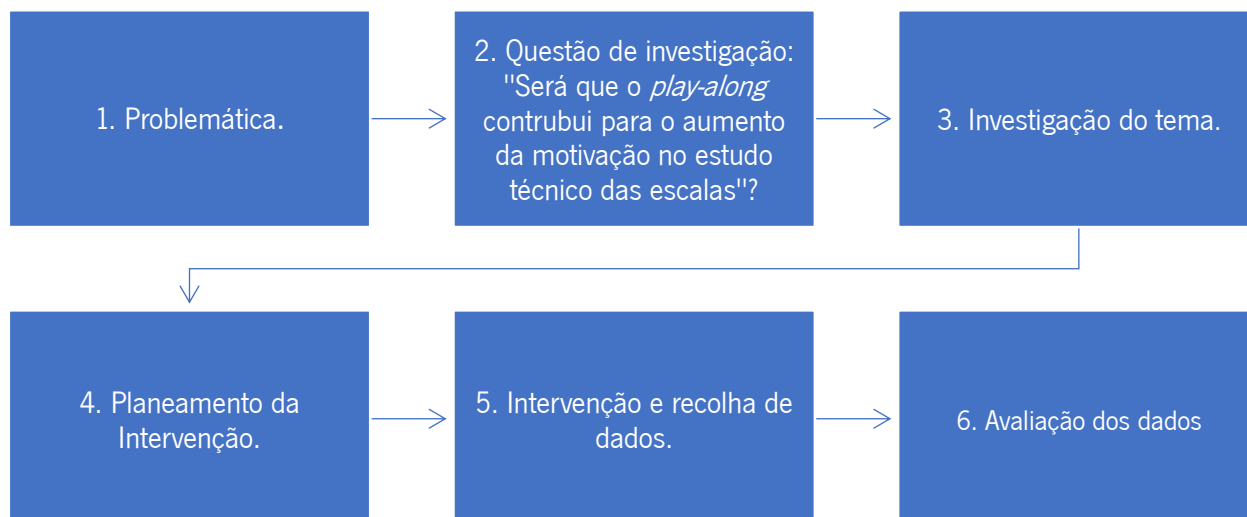


Tabela 2 Mapa do plano de ação

A realização da investigação, referida no ponto 3. do esquema, direcionada para o propósito de encontrar respostas à questão de investigação proposta, obedeceu aos seguintes objetivos de investigação:

- i) Identificar quais os motivos que podem estar na origem da falta de motivação sentida pelos alunos na prática do estudo individual;
- ii) Compreender as diferentes teorias motivacionais e de que maneira podem ser aplicadas;
- iii) Diagnosticar o papel das tecnologias no processo de aprendizagem e no estudo individual do aluno;
- iv) Perceber de que forma a tecnologia pode contribuir para o aumento motivacional dos alunos;
- v) Identificar quais as vantagens da utilização das ferramentas tecnológicas no ensino especializado da música;
- vi) Identificar as vantagens da utilização do *play-along* no processo de aprendizagem dos alunos;
- vii) Compreender de que forma pode ser aplicado o *play-along* no estudo das escalas musicais.

No seguimento de cumprir estes objetivos de investigação procedeu-se então à realização do plano de intervenção, ponto 4. do esquema, com a função de aplicar a “mudança”, designada por Engel (2000) como uma das etapas da investigação-ação. Essa “mudança” teve como objetivos de intervenção os seguintes:

- i) Conscientizar os alunos para a importância da prática destes exercícios técnicos para o desenvolvimento de competências técnicas;
- ii) Proporcionar um esquema simplificado para o conhecimento teórico da construção das escalas;
- iii) Contribuir para o aumento da motivação dos alunos para o estudo das escalas;
- iv) Desenvolver e estimular nos alunos um espírito crítico e de autonomia intelectual;
- v) Implementação do *play-along* para cada escala maior e respetivo arpejo em diferentes andamentos.

Após a criação e a organização do plano de ação procedeu-se então à aplicação da intervenção a quatro alunos da classe, compreendidos entre o primeiro e o terceiro grau do ensino articulado. A aplicação do plano de intervenção deu-se nas aulas de instrumento, introduzindo o *play-along* e fornecendo o mesmo para o estudo das escalas em casa. Por fim deu-se a recolha de dados para a última fase, a fase de avaliação que concerne a análise e a interpretação de todos os dados recolhidos ao longo da intervenção, a verificação dos objetivos traçados inicialmente e a reflexão e conclusão dos resultados.

### 3.3 Implementação do projeto de intervenção

O projeto de intervenção, após a sua organização inicial, foi aplicado no sentido de dar resposta à problemática encontrada inicialmente na fase de observação - a falta de motivação para o estudo das escalas. Dentro deste propósito, foram selecionados quatro alunos (caracterizados na parte do enquadramento contextual (2.3)) da classe de clarinetes que, na minha ótica, representavam muito bem a problemática em questão. Esta seleção de alunos foi realizada dentro de algumas condições, definidas após um período de observação, sendo elas:

- i) Alunos que revelem dificuldades relativamente à teoria das escalas musicais. Sendo esta uma condição fácil de verificar uma vez que o docente realiza perguntas teóricas sempre que atribui uma escala diferente para os alunos estudarem.
- ii) Alunos que possuam dificuldades a nível técnico na execução das escalas, observável na parte inicial da aula de instrumento que se destina a escalas e/ou exercícios técnicos equivalentes.
- iii) Falta de motivação e entusiasmo para a parte inicial da aula. Será visível a mudança de aprazimento do momento inicial da aula onde serão realizadas as escalas e/ou

exercícios equivalentes para o momento seguinte destinado ao trabalho dos estudos e das peças.

Os alunos que foram selecionados encontram-se a frequentar os níveis de ensino entre o primeiro grau (5º ano de escolaridade regular) e o 3º grau (7º ano de escolaridade regular). Apesar do nível de ensino díspares, estes foram os alunos, que na minha ótica melhor representam a problemática definida, como já referi anteriormente. Após esta seleção, foram planeados os momentos de intervenção necessários para a aplicação das estratégias interventivas. Essas intervenções foram pensadas de forma a corresponder às necessidades dos alunos em termos teóricos e técnicos.

Inicialmente, e visto que os alunos revelaram dificuldades na construção teórica das escalas, foi idealizado e concebido, em conjunto com o professor cooperante, uma grelha (Anexo II) que simplificasse o entendimento da construção das escalas e dos respetivos arpejos. Para corresponder a estes padrões, simplicidade e facilidade, optei por utilizar uma grelha, sem notação musical, ou seja, utilizando a língua materna, para permitir um maior e melhor domínio do exercício realizado, uma vez que a língua materna é a língua mais compreendida pelo ser humano. O objetivo apontado a esta grelha era o de igualar o conhecimento teórico de todos os alunos intervenientes no projeto a fim de conseguir eliminar o máximo de condicionantes aos resultados finais. Foi ainda aplicado, dentro deste primeiro momento de intervenção, uma grelha de duração e método de estudo (Anexo III) para preenchimento a cargo dos alunos, sempre que estes realizavam o seu estudo individual das escalas musicais. Esta grelha tinha como finalidade avaliar a motivação sentida pelos alunos para a realização do estudo das escalas, tendo sido explicado o seu propósito. Os alunos receberam ainda uma autorização para os encarregados de educação terem conhecimento e aprovarem a participação do seu educando neste projeto de intervenção.

No segundo momento de intervenção foi aplicado a estratégia principal, o *play-along*, contudo, este momento foi atrasado devido a uma interrupção letiva, consequência da pandemia mundial designada por Covid-19. Esta ferramenta tecnológica (o *play-along*), foi introduzida e explicada ao aluno na aula procedendo à realização do exercício com o acompanhamento do mesmo, utilizando como auxílio uma coluna para facilitar a logística e a realização do exercício. Após a introdução desta ferramenta na aula e a sua compreensão por parte dos alunos, foi enviado, através da plataforma Microsoft Teams, plataforma que foi muito utilizada pelos alunos devido à pandemia Covid-19, em contexto de aulas não presenciais, e, por isso, já se encontra dominada pelos mesmos, o material

(*play-along*) para a realização do estudo individual. Neste momento, foi ainda explicado aos alunos que deveriam acrescentar na grelha de duração e método de estudo a designação do estudo, ou seja, se estudam, ou não, com o *play-along*. Neste sentido, posteriormente, seria mais fácil avaliar os resultados se estivesse definido em que circunstâncias foi realizado o estudo das escalas.

Estes foram os dois momentos de intervenção aplicados a cada aluno interveniente do projeto e foram inseridos ao longo do ano letivo, incidindo maioritariamente na parte inicial da aula de cada aluno. A tabela seguinte faz referência à calendarização dos momentos de intervenção de cada aluno e refere a atividade realizada em cada momento interventivo:

<b>Intervenções</b>	<b>Aluno</b>	<b>Data</b>	<b>Atividade</b>
Intervenção 1 Intervenção 2	Aluno A	17 de dezembro de 2020 29 de abril de 2021	Ficha de construção teórica das escalas Introdução do <i>Play-along</i>
Intervenção 1 Intervenção 2	Aluno B	16 de dezembro de 2020 28 de abril de 2021	Ficha de construção teórica das escalas Introdução do <i>Play-along</i>
Intervenção 1 Intervenção 2	Aluno C	17 de dezembro de 2020 29 de abril de 2021	Ficha de construção teórica das escalas Introdução do <i>Play-along</i>
Intervenção 1 Intervenção 2	Aluno D	17 de dezembro de 2020 29 de abril de 2021	Ficha de construção teórica das escalas Introdução do <i>Play-along</i>

*Tabela 3 Calendarização dos momentos de intervenção*

### 3.3 Recolha de dados

Ao longo da intervenção deste projeto, mencionada no tópico anterior, foram utilizados vários materiais que se dividem em duas categorias: os materiais utilizados nas aulas, que posteriormente seriam utilizados no seu estudo individual, que tinham como objetivo facilitar a aprendizagem e contribuir para o cumprimento dos objetivos de intervenção – a grelha para a construção das escalas (Anexo II) e o *play-along*, e os materiais utilizados para avaliação dos dados obtidos através da

implementação dos materiais de intervenção (Anexo IV e V), que, tencionavam testar os objetivos de investigação definidos anteriormente.

Estes materiais, destinados à recolha e avaliação dos resultados obtidos, incluíram um questionário inicial (Anexo IV), com o objetivo de perceber as necessidades e as vontades dos alunos intervenientes do projeto; uma grelha de duração e método de estudo (Anexo III) utilizado no estudo das escalas para perceber a evolução dos processos de intervenção nos alunos; e, por fim, uma entrevista semi-estruturada (Anexo V) com o objetivo de proceder à avaliação do impacto da aplicação deste tipo de metodologias – *play-along*, aplicadas ao estudo individual dos alunos.

### 3.3.1 Materiais de intervenção

#### 3.3.1.1 Grelha da construção das escalas

Esta grelha (Anexo II) foi pensada e desenvolvida com o objetivo de facilitar a compreensão da construção teórica das escalas e desta forma igualar o conhecimento teórico de todos os alunos envolvidos no projeto de intervenção.

Esta folha, com a grelha para a construção das escalas, contem uma pauta com a clave de sol, onde os alunos inicialmente deverão colocar a armação de clave de cada escala a executar. Em seguida, encontramos uma grelha com duas colunas, onde os alunos na primeira coluna colocarão as notas, em língua materna. A escolha da língua materna e não musical parte do princípio de que esta língua é a mais acessível aos alunos, sendo a ideia desta grelha facilitar e não dificultar o entendimento das mesmas. Numa segunda coluna, os alunos deverão colocar as alterações à frente da nota alterada de cada escala (que já se encontram descobertas já na pauta ao lado). Depois de realizado o exercício escrito os alunos executarão a escala guiando-se pela folha e executando um movimento circular ascendente conforme o número de oitavas pretendidas. Esta grelha tem ainda uma saliência a negrito nas notas do arpejo para facilitar a sua execução.

#### 3.3.1.2 *Play-along*

A criação do *play-along* teve como finalidade principal procurar aumentar a motivação nos alunos para o estudo das escalas, numa tentativa de proporcionar aos alunos um estudo individual mais dinâmico e divertido, conseguindo com isto que os alunos atingissem resultados positivos a nível de performance nas escalas.

Com a implementação desta ferramenta foi pretendido também trabalhar várias questões: questões relacionadas com a articulação, uma vez que foram desenvolvidos vários andamentos para cada escala, permitindo assim aos alunos executar diferentes articulações dentro da escala; trabalhar a noção de pulsação, na medida em que os alunos deveriam ser capazes de acompanhar o *play-along*; e ainda, trabalhar a parte auditiva dos alunos em termos de afinação e da aquisição de competências para realizar música de conjunto.

No processo de criação dos *play-alongs* procurei utilizar uma progressão harmónica simples, uma vez que a sua aplicação seria, numa fase inicial, para testar a sua eficiência e posteriormente trabalhar no seu desenvolvimento com mais tempo de aplicação e experimentação. Como já disse anteriormente, os *play-alongs* estão organizados com faixas em vários andamentos dentro da mesma escala permitindo ao aluno escolher o andamento conforme o seu domínio técnico das tonalidades. A composição dos *play-alongs* foi realizada com o software “*MuseScore*”. Cada escala encontra-se complementada com os *play-alongs* desta forma:










Exemplo: Escala de Dó Maior	 - 40		Arpejo de Dó Maior	 - 40
Escala de Dó Maior	 - 60		Arpejo de Dó Maior	 - 60
Escala de Dó Maior	 - 90		Arpejo de Dó Maior	 - 90
Escala de Dó Maior	 - 100		Arpejo de Dó Maior	 - 100
Escala de Dó Maior	 - 120			

Tabela 4 Marcação metronómica dos *play-alongs* para cada escala

### 3.3.2 Materiais de avaliação

#### 3.3.2.1 Grelhas de observação do participante

No âmbito deste projeto de intervenção as grelhas de observação foram utilizadas com o objetivo de analisar o participante e registar as observações produzidas na sala de aula por mim enquanto professora/investigadora. A sua principal função era analisar se as aplicações do projeto de intervenção eram positivas possibilitando um acompanhamento em tempo real e clarificando o processo de ensino aprendizagem. Neste sentido, as observações atentaram essencialmente nas



atitudes, expressões e comportamentos exercidos pelos participantes do projeto visando clarificar a evolução das motivações dos alunos.

As grelhas de observação obedecem a uma estrutura livre, referindo apenas o nome do aluno, o grau e a data da aula, para perceber a ordem cronológica dos acontecimentos e a sua evolução. Cada grelha de observação confere uma aula observada/lecionada.

Segundo Afonso (2005, pp. 91-92) “a observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista de sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários.” Neste sentido, e de acordo com o autor, devido à pertinência do registo de observações, tanto diretas (observação sem qualquer interferência) como participativa (observação realizada aquando da realização das atividades) (Yin, 1994), estas foram realizadas até ao final do projeto de intervenção.

### 3.3.2.2 Inquérito por questionário pré-intervenção

O inquérito por questionário realizado antes da intervenção (Anexo IV) foi aplicado pela sua forma simplificada no que remete à sua organização. Este tipo de material é aplicado geralmente a um grupo elevado de indivíduos para constatar factos em diferentes contextos (Afonso, 2005), no entanto, dentro deste contexto e tendo em conta o número reduzido de amostras, foi aplicado com o simples objetivo de recolher o ponto de situação das necessidades dos alunos e quais as suas ideias relativas ao tema em estudo. Segundo Tuckman (as cited in Afonso, 2005),

A técnica do questionário permite cobrir três áreas de recolha de informação. Pode centrar-se na recolha de dados sobre o que respondente sabe (conhecimento ou informação). Pode orientar-se para o que o respondente quer ou prefere (valores ou preferências). Pode ainda seleccionar o que o respondente pensa ou crê (atitudes e convicções). (p. 103)

Assim, de acordo com o autor citado anteriormente, o questionário pode ser aplicado com diferentes objetivos e, precisamente com esse objetivo, foi aplicado para recolher conhecimento, as preferências e as convicções dos alunos participantes no projeto.

O questionário obedeceu à regra do anonimato para facilitar a recolha de dados autênticos, permitindo assim a opinião dos alunos livre de receios e julgamentos. É constituído por um conjunto de perguntas maioritariamente fechadas, de escolha múltipla, onde são apresentadas várias opções e

os participantes escolhem a que melhor se adequa com as suas convicções; algumas perguntas que contem uma adaptação da escala de Likert, onde foram apresentadas várias afirmações e os participantes respondem por graus de concordância; e uma pergunta aberta com o objetivo de colher informações mais extensas e detalhadas. Foram ainda usadas questões de opção alternativa, no entanto, nenhum participantes optou por essa resposta.

A organização do questionário encontra-se dividida da seguinte maneira: as primeiras perguntas direcionam-se para o gosto e motivações à prática do clarinete; a segunda parte do questionário compreende perguntas relacionadas com o gosto da prática das escalas tanto nas aulas como no estudo individual; e a última parte do questionário abarca a pergunta aberta sobre como é realizada a construção teórica da escala antes da execução (mental ou escrita) e se a aplicação da grelha da construção das escalas (Anexo II) foi benéfica ou não.

### 3.3.2.3 Grelha de duração e método de estudo de cada aluno

Para uma melhor avaliação da motivação sentida pelos alunos, através da aplicação da ferramenta tecnológica, nomeadamente no estudo das escalas fora da aula, foi aplicada a grelha de controlo da motivação (Anexo III). Este instrumento de recolha de dados permitiu um maior esclarecimento dos dados e possibilitou a observação direta do processo de evolução da motivação sentida pelos alunos durante o estudo através do tempo dedicado ao estudo das escalas.

A grelha de avaliação da motivação encontrava-se organizada dentro do padrão de uma tabela com duas colunas. Uma das colunas foi destinada à colocação da data e da designação do estudo, ou seja, o aluno teria de colocar a data da realização do estudo e se estudou com *play-along*, ou não; e a última coluna foi destinada à minutagem do estudo das escalas. Desta forma, na análise dos dados foi possível avaliar se, com o passar do tempo, os alunos ganharam, ou não, mais motivação para o estudo através do tempo dispensado para a prática do mesmo. Por exemplo, a tabela seguinte representa um exemplo de preenchimento da tabela:

<b>Data</b>	<b>Tempo de estudo</b>
27 de maio de 2021	7'
28 de maior de 2021– <i>play-along</i>	12'

Tabela 5 Exemplo do preenchimento da grelha de duração e método de estudo de cada aluno

### 3.3.2.4 Entrevista semi-estruturada pós-interventiva

O último instrumento de recolha foi uma entrevista semi-estruturada realizada sobre um guião de entrevista (Anexo V). Foi escolhido este instrumento final e não o questionário, como inicialmente realizado, devido ao facto de ser um instrumento mais específico na recolha de dados. De acordo com Bell (1997),

um entrevistador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos, coisa que um inquérito nunca poderá fazer. A forma como determinada resposta é dada (o tom de voz, a expressão facial, a hesitação, etc.) pode fornecer informações que uma resposta escrita nunca revelaria. (p. 118)

A entrevista careceu de uma organização prévia no domínio da seleção de todos os tópicos importantes a abordar, na elaboração das questões e posteriormente nos métodos de análise. Existem vários tipos de organização das entrevistas, no entanto, foi selecionada a entrevista semi-estruturada. Este tipo de entrevista revela características da entrevista não estruturada, na medida em que a base da entrevista fornece ao entrevistando a possibilidade de uma flexibilidade nas respostas; no entanto, com a entrevista semi-estruturada existe a presença de um guião pré-estabelecido anteriormente com o objetivo de explorar determinados temas (Afonso, 2005).

A necessidade da recolha de respostas qualitativas levou-me à aplicação desta entrevista que seguiu uma organização onde impera o tipo de perguntas abertas. O meu papel enquanto entrevistadora foi apenas o de introduzir as perguntas aos participantes e ouvi-los atentamente sem influenciar as respostas com expressões ou diálogos. As entrevistas foram gravadas com autorização dos encarregados de educação de todos os participantes, e, posteriormente, foi realizada a transcrição de todas as respostas dos participantes.

### 3.3.3 Método de análise dos dados

Os dados recolhidos ao longo do projeto de intervenção foram analisados obedecendo a uma leitura descritiva e interpretativa dos variados métodos de recolha, seguindo os diferentes métodos de análise, adotando em simultâneo metodologias qualitativas e quantitativas, descritos na seguinte tabela:

<b>Instrumento de recolha de dados</b>	<b>Método de análise dos dados</b>
Grelhas de observação do participante	Este instrumento de dados foi apenas um auxílio à análise dos restantes instrumentos de recolha de dados e foi analisado de forma qualitativa apenas para perceber se se registavam alterações em termos de emoções e evoluções a nível das competências técnicas nos alunos aquando da realização do exercício das escalas na aula.
Inquérito por questionário inicial aos alunos intervenientes do projeto de intervenção	Os questionários, como já referi anteriormente, serviram apenas para avaliar as necessidades, os pensamentos e as vontades dos alunos, não servindo por isso para generalizar resultados. Desta forma os resultados foram analisados em termos qualitativos e não quantitativos. A resposta aberta foi analisada e categorizada qualitativamente procurando agrupar respostas comuns.
Grelha de controlo de duração e método de estudo de cada aluno	Os dados recolhidos foram analisados quantitativamente, ou seja, foi organizado uma tabela do tempo de estudo das escalas com o <i>play-along</i> e sem o <i>play-along</i> para perceber de que forma os alunos gostam de estudar e se a aplicação do <i>play-along</i> nas escalas é uma ferramenta válida para estes alunos, contribuindo positivamente para o cumprimento dos objetivos de intervenção.
Estrutura semi-estruturada pós interventiva aos alunos intervenientes do projeto de intervenção	A análise feita a este instrumento de recolha de dados foi executada através do método de análise temática (Clarke et al. 2015) e comparadas com a grelha de controlo da motivação no estudo para comprovar a veracidade dos resultados descritos pelos participantes na grelha.

Tabela 6 Métodos de análise utilizados na recolha de dados

## **CAPÍTULO IV – INTERPRETAÇÃO E AVALIAÇÃO DOS DADOS**

### **4.1 Interpretação geral dos dados**

A interpretação dos dados recolhidos ao longo da fase de intervenção realizada durante o estágio, no grupo de recrutamento M04 (Clarinete), realizou-se segundo uma leitura narrativa e interpretativa da informação, obedecendo às opções metodológicas apresentadas anteriormente e inerentes à investigação realizada.

Esta análise seguiu um paradigma qualitativo e a avaliação dos dados foi feita através da organização dos mesmos segundo o seu conteúdo. No entanto, devido ao número reduzido de dados, apenas quatro alunos, não foi possível a realização de conclusões generalizadas às questões abordadas. Contudo, registou-se um começo a uma abordagem que pode ser desenvolvida futuramente.

Os dados recolhidos foram analisados com vista a responder às perguntas de investigação definidas por mim inicialmente, que considero importantes dentro desta problemática encontrada e desenvolvida pela investigação realizada. Estas questões visaram encontrar resposta às possíveis vantagens abarcadas pelo uso do *play-along* como fator motivacional para proporcionar aos alunos um maior desejo para o ato da prática do estudo das escalas no clarinete. Os dados recolhidos foram então organizados de forma a responder a esta questão central e os resultados encontram-se abordados e mostrados em seguida.

A exposição dos dados da investigação empírica que se segue, contempla a parte reflexiva das respostas recolhidas, através dos instrumentos de recolha de dados, referidos anteriormente no capítulo da metodologia, e a forma de análise, também descrita no mesmo capítulo. Estes dados foram cruzados entre si, fortalecendo-se entre eles pelo cruzamento da informação comum, e, por fim conduzidos à elaboração de resultados da intervenção realizada neste contexto específico.

### **4.2 Descrição dos resultados obtidos através do inquérito por questionário**

Nesta subsecção, depois de uma análise reflexiva dos dados obtidos através do inquérito aplicado aos inquiridos, compreendidos entre o primeiro e o terceiro grau do ensino articulado, são apresentadas as respostas mencionadas no questionário por cada aluno individualmente, terminando a

subseção com uma observação mais geral dos dados fornecidos pelos inquiridos através das suas respostas. Os dados foram analisados tendo em conta as seguintes categorias:

1. A motivação dos alunos para o estudo do clarinete;
2. A execução das escalas na aula e a sua dificuldade;
3. O benefício das grelhas para a construção das escalas.

#### 4.2.1 Aluna A

A aluna A estuda clarinete desde 2019 (dois anos) e relativamente à primeira parte do questionário, direcionada para a área da motivação para o estudo do clarinete, a discente classifica o seu gosto pelo instrumento como “Gosto muito”. A resposta da aluna encontra-se no nível quatro de uma escala de cinco possíveis respostas, sendo a primeira “Não gosto nada” e a última “Gosto bastante”. A discente, à pergunta “O quão motivado estás para estudar clarinete?”, respondeu “Muito motivada” e, segundo a mesma, à questão que se refere ao número de vezes que a discente estuda por semana, a aluna responde certa de “2 a 3 vezes”.

A pergunta número quatro do questionário, última pergunta relacionada com a motivação, é representada por uma tabela com algumas afirmações às quais a aluna teve de responder qual o seu nível de concordância sobre a afirmação apresentada. A discente respondeu da seguinte forma:

	Não concordo	Concordo um pouco	Concordo	Concordo muito
Durante o estudo semanal estudo o que é mais fácil.	X			
Durante o estudo semanal procuro alternar entre as partes fáceis e difíceis.			X	
Durante o estudo semanal estudo o que o professor me manda.				X
Durante a semana estudo o que acho mais divertido.	X			
Durante a semana estudo principalmente o que vou tocar nas audições/prova.		X		
Durante a semana estudo as partes da peça que acho mais bonitas.	X			

Figura 5 Respostas da Aluna A à pergunta número 4

Analisando esta questão, a aluna “concorda muito” apenas com a afirmação “durante o estudo semanal estudo o que o professor me manda”; “não concorda” em nada com algumas afirmações que remetem para o facilitismo do estudo e as suas preferências como “estudar o que é mais fácil”, “estudar o que é mais divertido” e “estudar as partes mais bonitas da peça”; concorda um pouco com a afirmação que refere o estudo apenas do repertório a executar nas provas e/ou audições; e por última, “concorda” apenas com a afirmação que refere o estudo alternado entre as partes mais difíceis e as partes mais fáceis.

A segunda parte do questionário, direcionada para a execução das escalas na aula e as suas dificuldades, a aluna responde que a parte da aula que mais gosta é a parte do trabalho sobre as peças, descartando a opção do gosto pela execução das escalas. A aluna reforça a ideia de que não gosta de executar escalas, justificando esta afirmação com a resposta à pergunta “Gostas de executar as escalas na aula?”, onde a aluna responde que “Não” e, relativamente ao estudo das escalas em casa, à questão “Gostas de executar escalas em casa?” a aluna responde novamente que “Não”, no entanto, apesar da falta de gosto pela execução das escalas a discente afirma que estuda “Várias vezes” as escalas em casa.

A pergunta nove obedece à mesma estrutura da pergunta quatro, no entanto é direcionada para a questão das dificuldades de execução e as motivações e/ou desmotivações para o estudo das escalas. A aluna respondeu da seguinte forma:

	Não concordo	Concordo um pouco	Concordo	Concordo muito
Gosto muito de estudar escalas.		X		
Estudar escalas é divertido.		X		
Estudar escalas é fácil.			X	
Não tenho tempo de estudar escalas porque os estudos e as peças são mais importantes.	X			
Não gosto de escalas musicais e por isso não estudo.	X			

Esqueço-me de estudar escalas musicais em casa.	X			
Não sei como se estuda as escalas musicais em casa.	X			

Figura 6 Respostas da Aluna A à pergunta número 9

Considerando o nível de concordância da aluna, esta “não concorda” em nada com a falta de tempo para estudar escalas porque dedica mais tempo aos estudos e às peças pela sua elevada importância, à falta de estudo das escalas porque não gosta, ao fato de não estudar porque se esquece de realizar o estudo das escalas e, por último, nega totalmente o facto de não saber como se estuda as escalas e por isso não as estuda; “concorda um pouco” com a afirmação “gosto muito de estudar escalas” e “estudar escalas é divertido”; por fim, a aluna “concorda” com a afirmação “estudar escalas é fácil”.

À questão “Qual é o teu grau de dificuldade na construção das escalas musicais (escrever a escala na pauta)” a aluna responde “Nenhuma dificuldade”, no entanto, à pergunta “Sempre que tens dificuldade na construção da escala musical e tens que a estudar para a próxima aula o que fazes?” a aluna responde “Não estudo a escala e espero pela aula para tirar as dúvidas com o professor. A outra opção de resposta seria “Tento saber como se constrói a escala para estudar”.

A terceira e última parte do questionário, referente ao benefício da grelha para a construção das escalas, a aluna respondeu à questão “Normalmente, e antes de te ser entregue as folhas da construção das escalas, como construías as escalas?” com a seguinte resposta aberta “Construía as escalas mentalmente.”. Em seguida a aluna mencionou com a resposta “Sim” que as grelhas a ajudaram a perceber como se constrói a escalas e afirmou, novamente com a resposta “Sim” que em casa quando estudava escalas utilizava a grelha para a ajudar a estudar, acreditando, pela verificação da sua resposta positiva “sim” que as grelhas a ajudam a estudar mais as escalas. Por último, sendo a última questão direccionada para entender de que forma a aluna gostaria de executar as escalas na aula, a aluna respondeu “Tocar com o professor” numa sequência de respostas em escolha múltipla, tendo sido dada à aluna (na altura da entrega do questionário, oralmente) a opção de escolher várias respostas ou escrever “outra” resposta que fosse de encontro com as suas preferências e não se encontrasse nas opções anteriores.



As observações que retirei deste questionário foi a evidencia da falta de motivação, sentida por esta aluna, para a execução das escalas, tanto na aula como em casa no seu estudo diário, comprovado pelas suas respostas ao longo da segunda parte do questionário. No entanto, esta aluna afirma ter facilidade na construção das escalas apesar de utilizar a grelha da construção das escalas (Anexo II) para auxiliar o seu estudo individual.

#### 4.2.2 Aluna B

A aluna B iniciou a sua aprendizagem oficial no clarinete em 2019 (dois anos) e classifica o seu gosto pela clarinete como “Gosto muito”, ou seja, nível quatro numa opção de resposta de cinco níveis sendo o primeiro nível o “Não gosto nada” e o quinto nível o “Gosto bastante”. A aluna afirma estar “Muito motivada” para o estudo do clarinete e à questão “Quantas vezes por semana estudar clarinete?” a aluna responde de “2 a 3 vezes”, sendo que a primeira opção seria “Nenhuma” e a última opção seria “5 ou mais vezes”.

À pergunta quatro, responsável por avaliar a concordância da aluna sobre determinadas afirmações, a aluna responde:

	<b>Não concordo</b>	<b>Concordo um pouco</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo muito</b>
Durante o estudo semanal estudo o que é mais fácil.			X	
Durante o estudo semanal procuro alternar entre as partes fáceis e difíceis.			X	
Durante o estudo semanal estudo o que o professor me manda.				X
Durante a semana estudo o que acho mais divertido.			X	
Durante a semana estudo principalmente o que vou tocar nas audições/prova.			X	
Durante a semana estudo as partes da peça que acho mais bonitas.		X		

Figura 7 Respostas da Aluna B à pergunta número 4

Em análise, a aluna não se revê a “não concordar” com nenhuma afirmação; “concorda um pouco” com a indicação que remete para o estudo das partes mais bonitas da peça a estudar; a aluna responde que “concorda” em realizar um estudo semanal apenas do que é mais fácil, no entanto, também tomou a posição de concordar em alternar o estudo entre as partes mais fáceis e as partes mais difíceis, concorda que durante a semana estuda o que acha mais divertido e que durante a semana estuda apenas o que vai tocar na audições e/ou prova; a aluna unicamente “concorda muito” com a afirmação que durante a semana estuda o que o professor a manda.

Em seguida, na parte dois do questionário, a aluna afirma que a parte da aula de clarinete que mais gosta é a parte da execução dos estudos. À pergunta “Gostas de executar as escalas na aula?” a aluna responde que “Sim”, assim como à questão “Gostas de executar as escalas em casa?” que também responde afirmativamente com um “Sim”, no entanto, quando é questionada sobre a frequência que estuda as escala em casa, a aluna responde “Várias vezes”.

Mais uma vez, em termos de concordância, a aluna responde à pergunta nove assim:

	<b>Não concordo</b>	<b>Concordo um pouco</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo muito</b>
Gosto muito de estudar escalas.			X	
Estudar escalas é divertido.		X		
Estudar escalas é fácil.		X		
Não tenho tempo de estudar escalas porque os estudos e as peças são mais importantes.			X	
Não gosto de escalas musicais e por isso não estudo.	X			

Esqueço-me de estudar escalas musicais em casa.		X		
Não sei como se estuda as escalas musicais em casa.		X		

Figura 8 Respostas da Aluna B à pergunta número 9.

A aluna mostra a sua total discordância com a opção “não concordo” à afirmação que refere a negação do gosto pelas escalas sendo esse o motivo pela falta de estudo; “concorda um pouco” com o facto de que estudar escalas é divertido, estudar escalas é fácil, esquece-se de estudar as escalas em casa e não sabe como se estuda as escalas em casa; a aluna “concorda” apenas com afirmação referente ao seu gosto pelas escalas e ao facto de não ter tempo para estudar as escalas porque considera que os estudos e as peças são mais importantes; por último, a aluna não considera que “concorda muito” com nenhuma afirmação.

A discente declara que têm “alguma dificuldade” no que refere a construção teórica das escalas e à questão “sempre que tens dificuldades na construção da escala musical e tens de estudar para a próxima aula o que fazes” a aluna responde “tento saber como se constrói a escala para estudar”.

Na última parte do questionário à questão “Normalmente, e antes de te ser entregue as folhas da construção das escalas, como construídas as escalas?” a aluna responde, numa opção de resposta aberta, “Normalmente com um pouco de dificuldade”. Da minha análise a aluna construía as escalas com um pouco de dificuldade, como já tinha referido anteriormente noutra questão, no entanto, o “normalmente” afirmado pela mesma não é possível de analisar de forma clara porque não consigo saber o que a aluna considera como “normalmente”.

A aluna admite que as grelhas a ajudaram a perceber como se constrói as escalas, no entanto, à pergunta “quando estudas as escalas em casa usas a grelha das escalas?” a aluna responde que “Não” e à pergunta “achas que as grelhas te ajudam a estudar mais as escalas?” a discente responde “Sim”. Por último, à questão “Como gostarias de executar as escalas na aula?” a aluna, tendo várias opções de escolha e uma opção de resposta livre (“outra?”), escolhe a opção “Tocar com o professor”.

O que se destaca nas respostas desta aluna é o seu nível de dificuldade na construção teórica das escalas que posteriormente afeta a sua execução.

#### 4.2.3 Aluna C

A aluna C estuda clarinete desde 2019 (há dois anos) e o seu nível de motivação é o nível máximo “Gosto bastante” numa escala de cinco níveis. Afirma que se sente “Muito motivada” para o estudo do clarinete e à pergunta “Quantas vezes por semana estudas clarinete?” a aluna responde “5 ou mais vezes”.

Na resposta quatro, referente ao nível de concordância da aluna, esta responde:

	Não concordo	Concordo um pouco	Concordo	Concordo muito
Durante o estudo semanal estudo o que é mais fácil.	X			
Durante o estudo semanal procuro alternar entre as partes fáceis e difíceis.				X
Durante o estudo semanal estudo o que o professor me manda.				X
Durante a semana estudo o que acho mais divertido.	X			
Durante a semana estudo principalmente o que vou tocar nas audições/prova.	X			
Durante a semana estudo as partes da peça que acho mais bonitas.	X			

Figura 9 Respostas da Aluna C à pergunta número 4.

Em verificação, a aluna revela muitas discordâncias respondendo com “não concordo” à maior parte das afirmações, como o facto de durante o estudo semanal estudar apenas o que é mais fácil, estudar apenas o que é mais divertido, estudar principalmente o que vai tocar na audição e/ou prova, e estudar apenas as partes mais bonitas da peça durante a semana; a aluna mostra total concordância, comprovado pela sua resposta “concordo muito” às afirmações relativas ao facto da alternância no estudo entre as partes mais difíceis e as partes mais fáceis e concorda muito ainda com a afirmação de que “durante o estudo semanal estudo o que o professor me manda”. Nesta questão, a aluna não considera como opção de resposta os “termos “Concordo um pouco” e “Concordo”, tendo sido sempre respondido os extremos “Não concordo” e “Concordo muito”.

Na segunda parte do questionário a aluna refere que a parte preferida das suas aulas é a parte destinada ao trabalho das “Peças”. À pergunta “Gostas de executar as escalas na aula?” a aluna responde “Sim”, assim como à pergunta “Gostas de executar as escalas em casa?”. A aluna admite que a frequência do seu estudo das escalas em casa é “Muitas vezes”.

À pergunta nove, sobre as suas concordâncias relativamente à dificuldade e à motivação para as escalas, a aluna responde:

	Não concordo	Concordo um pouco	Concordo	Concordo muito
Gosto muito de estudar escalas.			X	
Estudar escalas é divertido.				X
Estudar escalas é fácil.		X		
Não tenho tempo de estudar escalas porque os estudos e as peças são mais importantes.	X			
Não gosto de escalas musicais e por isso não estudo.	X			

Esqueço-me de estudar escalas musicais em casa.	X			
Não sei como se estuda as escalas musicais em casa.	X			

Figura 10 Respostas da Aluna C à pergunta número 9

Nesta questão a aluna já considera os termos intermédios tendo respondido com total discordância, utilizando o termo “Não concordo” com as afirmações que referem a falta de tempo para o estudo das escalas porque o tempo deve ser reservado para os estudos e peças devido à sua elevada importância, o facto de não gostar das escalas e por isso não as estudar, o esquecimento do estudo das escalas e a ausência de conhecimento sobre como realizar o estudo das mesmas; a aluna “concorda um pouco” com a afirmação de que estudar escalas é fácil; “concorda” unicamente com o seu gosto em estudar as escalas; e, por último, e de forma única, “concorda muito” com o facto de que estudar escalas é divertido.

A aluna refere que não tem “nenhuma dificuldade” na construção teórica das escalas e à pergunta “ sempre que tens dificuldades na construção da escala musical e tens que a estudar para a próxima aula o que fazes?” a aluna responde “Tento saber como se constrói a escala para estudar”.

A última parte do questionário, na pergunta aberta sobre como a aluna construía as escalas antes da folha de construção das mesmas, a discente responde “Fazia o mesmo esquema que faço nas folhas, só que mentalmente”. A aluna considera que a grelha não a ajudou a perceber a construção das escalas, justificando-se da seguinte maneira “Não, pois eu já sabia fazer bem as escalas e percebia-as”. À pergunta “Quando estudas as escalas em casa usas a grelha das escalas?” e à pergunta “Achas que as grelhas te ajudaram a estudar mais as escalas?” a aluna responde as duas opções de resposta, ou seja, “Sim” e “Não”. Por último, a aluna tem como preferência executar as escalas na aula com o professor, como verificável pela resposta “Tocar com o professor”.

Esta aluna revela não ter dificuldades na construção das escalas e aparentemente, pelas suas respostas, a aluna sente-se motivada para o estudo das mesmas, no entanto, durante a execução destes exercícios na aula a aluna gostaria de ter o acompanhamento musical do professor.

#### 4.2.4 Aluna D

Esta aluna dedica-se ao estudo do clarinete desde 2018 (três anos) e considera que “Gosta muito” de tocar clarinete. Esta resposta encontra-se no nível quatro numa escala até ao nível cinco, sendo o nível um o “Não gosto nada” e o nível cinco “gosto bastante”. A discente encontra-se “muito motivada” para o estudo do clarinete e afirma estudar “2 a 3 vezes” por semana.

À pergunta quatro a aluna manifesta as suas concordâncias da seguinte forma:

	Não concordo	Concordo um pouco	Concordo	Concordo muito
Durante o estudo semanal estudo o que é mais fácil.		X		
Durante o estudo semanal procuro alternar entre as partes fáceis e difíceis.			X	
Durante o estudo semanal estudo o que o professor me manda.			X	
Durante a semana estudo o que acho mais divertido.			X	
Durante a semana estudo principalmente o que vou tocar nas audições/prova.			X	
Durante a semana estudo as partes da peça que acho mais bonitas.			X	

Figura 11 Respostas da Aluna D à pergunta número 4.

Em análise, a aluna não utiliza os extremos “Não concordo” e “Concordo muito” mantendo-se num registo maioritariamente dentro do “Concordo”. A aluna “concorda um pouco” apenas com a afirmação de que “durante o estudo semanal estudo apenas o que é mais fácil”; e por fim, “concorda” com todas as restantes afirmações que mencionam que o estudo semanal deve ser alternado entre as partes fáceis e as partes difíceis, que durante o estudo semanal deve estudar o que o professor a manda, estuda aquilo que considera mais divertido, estuda principalmente o que vai tocar na audição e/ou prova e que durante a semana estuda as partes da peça que acha mais bonitas.

Na segunda parte do questionário a aluna refere que a parte que gosta mais das aulas de clarinete é a parte inicial destinada à execução do “aquecimento com escalas musicais ou exercícios



equivalentes” e responde positivamente com “Sim” às questões “Gostas de executar as escalas na aula?” e “Gostas de executar escalas em casa?”. A aluna considera que o seu estudo das escalas em casa é avaliação dentro da frequência “várias vezes”.

À pergunta nove, mais uma vez sobre as suas concordâncias, a aluna responde:

	Não concordo	Concordo um pouco	Concordo	Concordo muito
Gosto muito de estudar escalas.			X	
Estudar escalas é divertido.			X	
Estudar escalas é fácil.			X	
Não tenho tempo de estudar escalas porque os estudos e as peças são mais importantes.	X			
Não gosto de escalas musicais e por isso não estudo.	X			

Esqueço-me de estudar escalas musicais em casa.	X			
Não sei como se estuda as escalas musicais em casa.	X			

Figura 12 Resposta da Aluna D à pergunta número 9

A aluna mostra a sua posição apenas entre o “não concordo” e o “concordo”. A discente afirma a sua não concordância com a escolha da opção “não concordo” nas afirmações destinadas à falta de tempo para estudar as escalas porque os estudos e as peças são mais importantes e por isso

merecem mais estudo, não gostar das escalas e por isso não as estudar, esquecimento do estudo das escalas e a falta de conhecimento de ferramentas para o estudo das escalas; a aluna opta pelo “concordo” para as afirmações referentes ao gosto pelo estudo das escalas, a diversão sentida no estudo das escalas e a facilidade das escalas. No entanto, à pergunta “Qual é o teu grau de dificuldade na construção das escalas musicais (escrever a escala na pauta)?” a aluna responde “Alguma dificuldade”, no entanto sempre que tem essas dificuldades e tem de preparar a escala para a aula a aluna “Tento saber como se constrói a escala para estudar”.

A última parte do questionário, destinada aos benefícios da grelha da construção das escalas para os alunos, a aluna confessa que inicialmente construía as escalas “mentalmente” e às perguntas “As grelhas ajudaram-te a perceber como se constrói as escalas”, “Quando estudas as escalas em casa usas a grelha das escalas?” e “Achas que as grelhas te ajudam a estudar mais as escalas?” a aluna responde sempre positivamente com a resposta “Sim”. Por último, a aluna destaca-se dos restantes inquiridos nesta questão sobre a sua preferência para a execução das escalas na aula e responde que gostaria de “ter um método com as escalas escritas”.

Ao longo do questionário foi possível observar, pelas respostas dadas, que esta aluna revela alguma motivação para o estudo das escalas, no entanto, possui dificuldades na construção teórica das mesmas, tendo as grelhas ajudado nesse processo de aquisição de conhecimento sobre a construção teórica das escalas.

### 4.3 Descrição dos resultados obtidos através da grelha de controlo da motivação para o estudo das escalas

Esta grelha, como já foi referido anteriormente, teve como objetivo controlar o tempo dedicado a cada método de estudo (estudo com *play-along* e estudo sem *play-along*). As grelhas fornecidas pelos alunos foram analisadas e os dados foram transformados em gráficos que serão apresentados, individualmente, na seção seguinte.

#### 4.3.1 Aluna A

A aluna A começou a preencher a grelha de controlo da motivação para o estudo no dia 19 de abril de 2021, tendo sido, aquando da entrega da grelha, explicado todo o processo de preenchimento da mesma. A aluna teria de colocar a duração do seu estudo, apenas a prática do estudo das escalas, e o método de estudo utilizado.

O gráfico seguinte representa a duração e o método de estudo utilizado pela aluna A:

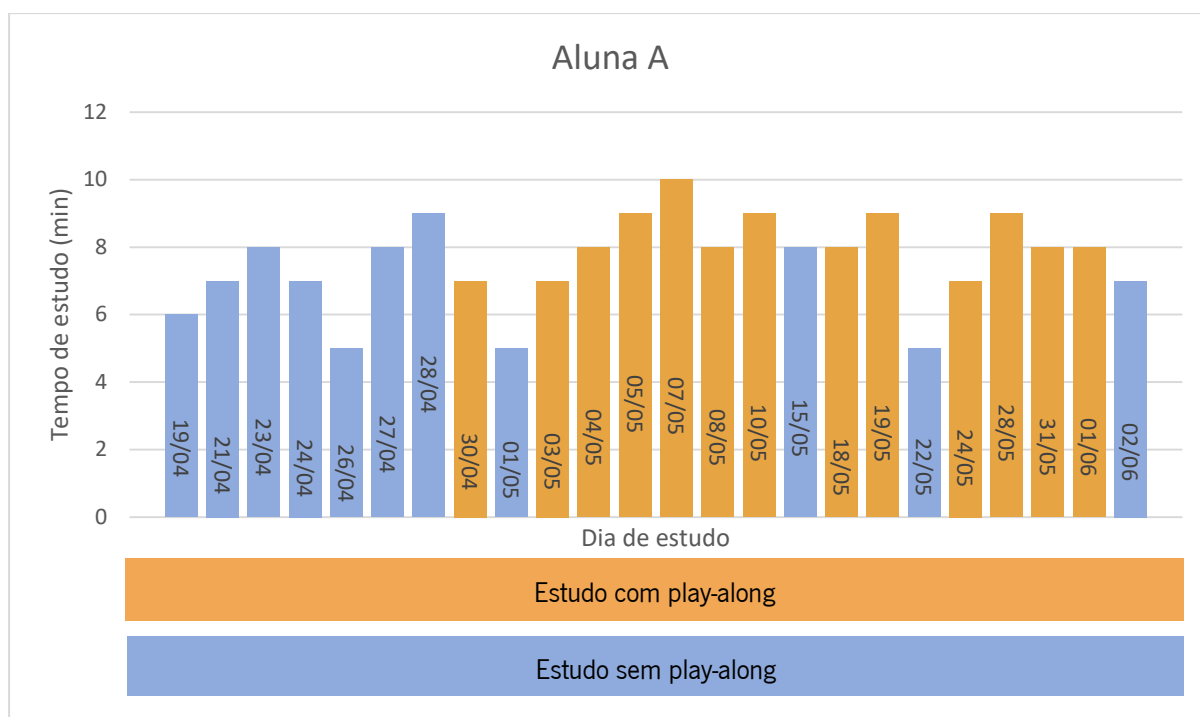


Gráfico 1 Duração e método de estudo da Aluna A

A aluna, como já referi, começou a preencher a grelha no dia 19 de abril e o seu último registo de estudo foi no dia 02 de junho. Como podemos observar pelo gráfico a aluna estudou onze dias sem utilizar o *play-along* e estudou treze dias com o *play-along*. Em relação à duração do estudo podemos observar que o dia em que a aluna estudou mais tempo as escalas foi no dia 07 de maio tendo dedicado 10 minutos ao estudo das mesmas. Os dias em que a aluna estudou menos tempo foi no dia 26 de abril, 01 de maio e 02 de junho tendo dedicado apenas 5 minutos do seu tempo ao estudo das escalas. Curiosamente, os dias em que a aluna dedica menos tempo ao estudo é os dias em que não utiliza o *play-along* para estudar.

Podemos ainda verificar, através da soma dos minutos dispensados em cada método de estudo, que a aluna dispensou 75 minutos do seu estudo sem *play-along* e 107 minutos do estudo com *play-along*. Logo, podemos retirar que a aluna se sente mais motivada a estudar com *play-along* do que sem *play-along*, afirmação que podemos ainda comprovar através das suas afirmações ao longo da entrevista.

### 4.3.2 Aluna B

A aluna B iniciou o preenchimento da sua grelha no dia 29 de abril, dia seguinte à introdução do *play-along* na sua aula, no entanto, nesse dia decidiu não utilizar o *play-along* na prática do seu estudo sobre as escalas. Após a entrega da grelha foi explicado devidamente todo o processo de preenchimento e todos os objetivos definidos para a grelha.

A aluna preencheu a grelha e o gráfico seguinte representa a duração e o método de estudo da aluna, sendo as colunas azuis destinadas ao estudo sem *play-along* e as colunas laranja destinadas ao estudo com o *play-along*.

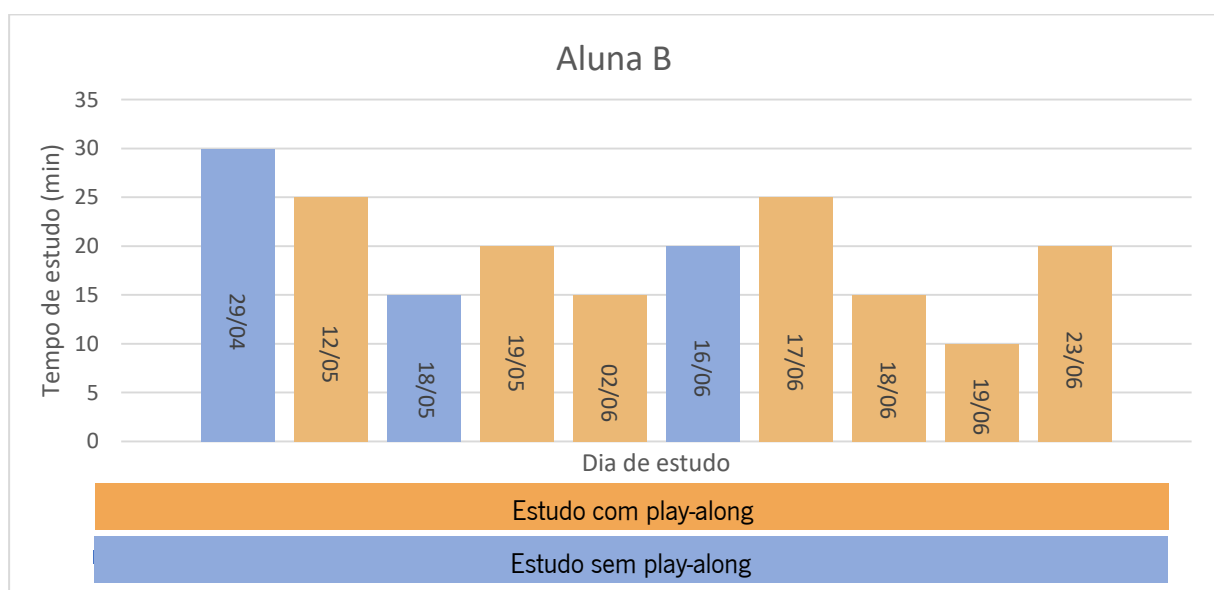


Gráfico 2 Duração e método de estudo da aluna B

Visualmente, o gráfico mostra que a aluna realizou poucos registos do seu estudo individual sobre as escalas. A aluna iniciou, como referi, no dia 29 de abril e terminou os seus registos no dia 23 de junho. A aluna registou apenas dez sessões de estudo, tendo realizado apenas três delas sem o *play-along*, no entanto, podemos verificar pelo gráfico que o dia em que a aluna mais estudou as escalas foi no dia 29 de abril e realizou um estudo sem *play-along*.

Se for efetuada a soma dos minutos dispensados nos diferentes métodos de estudo podemos verificar que a aluna dedicou mais tempo ao estudo com o *play-along*, tendo estudado 65 minutos sem *play-along* e 130 minutos com *play-along*. Com esta apuração podemos mencionar que a aluna, apesar de dedicar pouco tempo ao estudo, pelas suas 10 sessões registadas e pela afirmação da entrevista “Agora não tenho tido muito tempo mas... sim estudo mais com o *play-along*”, dedica mais tempo ao

estudo quando tem *play-along*. Assim sendo, podemos comprovar, através dos dados do gráfico e das declarações feitas pela aluna, que esta se encontra mais motivada com utilização do *play-along*.

### 4.3.3 Aluna C

A aluna C iniciou o registo do seu estudo no dia 20 de abril, tendo sido, devidamente explicado o processo de preenchimento da grelha e as suas finalidades. A aluna registou vinte sessões de estudo e o gráfico seguinte representa a duração e o método de estudo utilizado pela mesma durante o preenchimento da grelha, até ao dia 09 de junho:

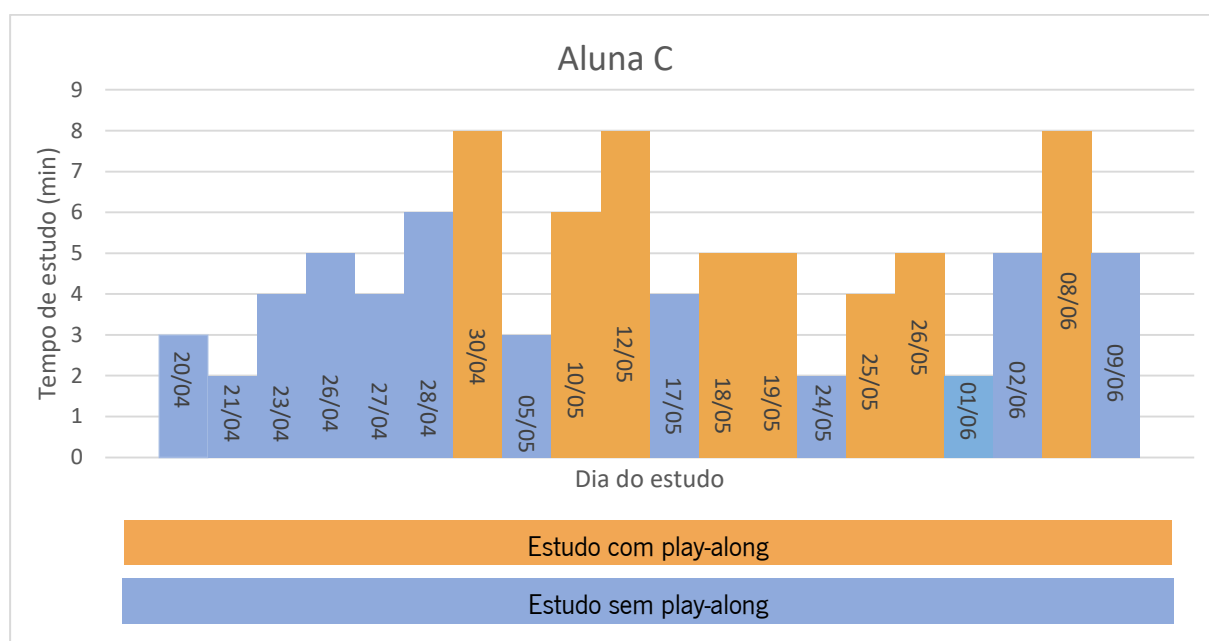


Gráfico 3 Duração e método de estudo da Aluna C

Em análise ao gráfico, a aluna dedicou mais sessões ao estudo sem *play-along*, tendo dispensado dozes sessões sem *play-along* e oito sessões com *play-along*. No entanto, ao somar o tempo dispensado a cada método podemos verificar que a aluna dedicou 45 minutos ao estudo sem *play-along* e 49 minutos ao estudo com *play-along*. Com isto, podemos afirmar que a aluna se dedica mais ao estudo com *play-along* como foi possível de comprovar pela análise ao gráfico.

É possível ainda reparar que os dias em que a aluna dedicou mais tempo ao estudo foi no dia 30 de abril, 12 de maio e 08 de junho, tendo dedicado oito minutos ao seu estudo com *play-along*. O dia em que a aluna estudou menos tempo foi no dia 21 de abril, 24 de maio e 01 de junho, tendo sido sessões de dois minutos sem a utilização do *play-along*.

#### 4.3.4 Aluna D

A aluna D iniciou o preenchimento grelha no dia 11 de abril e terminou no dia 22 de junho, tendo registado quinze sessões do seu estudo individual sobre as escalas. A aluna assim que recebeu a grelha de preenchimento foi-lhe explicado todo o processo de preenchimento assim como as suas finalidades.

O gráfico seguinte faz referencia a todos os registos da aluna tendo em conta a duração e o método de estudo utilizado pela mesma durante o estudo das escalas:

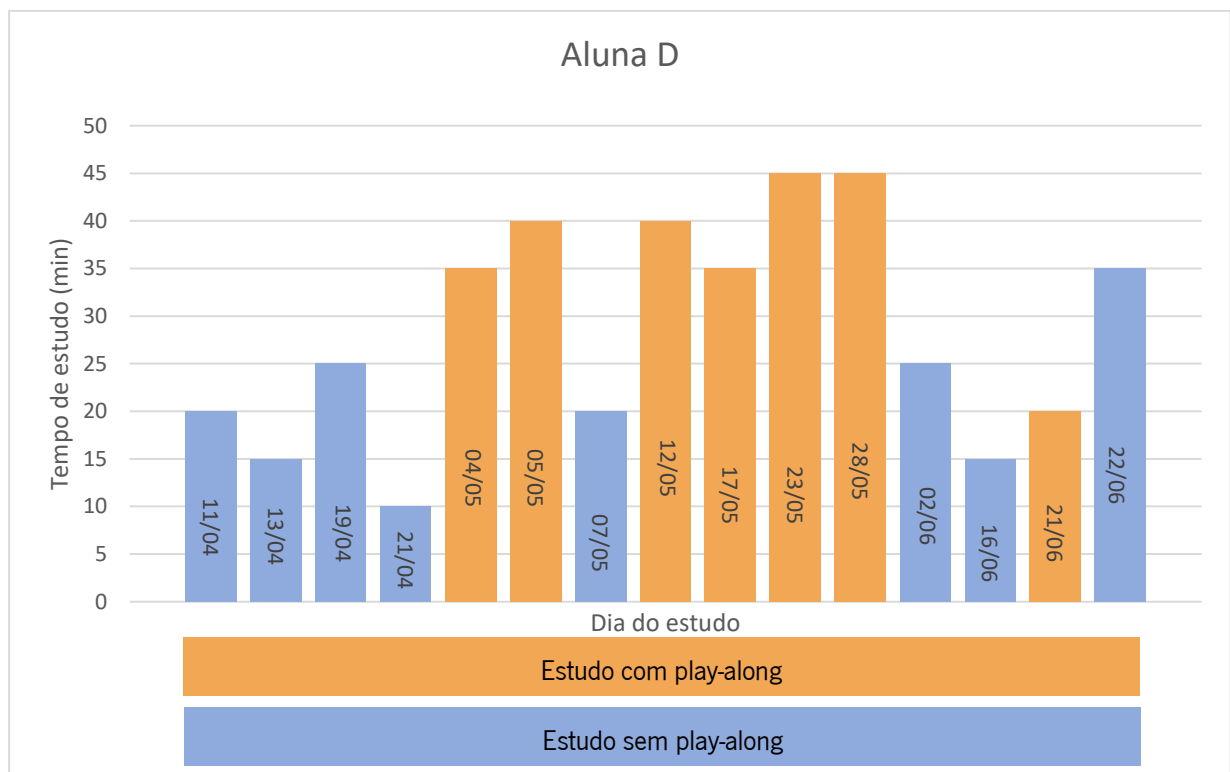


Gráfico 4 Duração e método de estudo da Aluna D

Ao observar gráfico podemos retirar que a aluna dedicou mais sessões ao estudo sem *play-along*, tendo realizado oito sessões sem *play-along* e sete sessões com *play-along*. No entanto é possível de visualizar que as sessões que a aluna mais tempo dispensou foi nas sessões do dia 23 de maio e 28 de maio, tendo estudado 45 minutos; os dias em que a aluna menos se dedicou ao estudo foi no dia 21 de abril tendo sido uma sessão de estudo sem *play-along*.

O tempo total dedicado ao estudo das escalas sem *play-along* foi de 165 minutos e o tempo dedicado ao estudo das escalas com *play-along* foi de 260 minutos. Como podemos concluir com estes dados e com as suas afirmações durante a entrevista, a aluna sente-se muito mais motivada a estudar

com *play-along*. Mesmo tendo realizado mais sessões sem *play-along* o tempo dedicado em cada sessão com *play-along* contribui para retirar determinadas ilações que nos indicam que a aluna se dedica mais ao estudo quando utiliza o *play-along*.

#### 4.4 Descrição dos resultados obtidos através da entrevista semi-estruturada

Nesta subsecção é feita uma descrição das entrevistas realizadas aos alunos intervenientes deste projeto, individualmente. Esta entrevista foi pensada e desenvolvida com o objetivo de perceber quais os benefícios, orientados para a área da motivação dos alunos, sentidos com a aplicação desta estratégia destinada à otimização do estudo individual realizado pelos alunos.

##### 4.4.1 Aluna A

A aluna A realizou a entrevista em formato online para facilitar em termos de horário e devido a esta situação pandémica (Covid-19). Antes de começar a entrevista foi pedido à aluna que respondesse de forma sincera e clara e para não se preocupar com a correção das respostas porque a entrevista era apenas o registo da opinião da aluna sobre a utilização do *play-along*. Foi ainda explicado que os dados pessoais eram confidenciais e que não iria, em momento algum, ser mencionada a sua identidade. A aluna apresentou-se com algum nervosismo, no entanto, com o caminhar da entrevista a discente foi melhorando, apesar das suas respostas serem respostas muito breves.

A entrevista iniciou com a pergunta: “Como te sentes, ou sentiste, a usar esta ferramenta pedagógica? Ou seja, o *play-along*?”. A aluna respondeu que tinha ajudado, que se tinha sentido bem e que tinha gostado muito de utilizar o *play-along*, respondendo desta forma “Ajudou .... (silencio) / Senti-me confortável ... aaaa... gostei muito de usar o *play-along*”. À pergunta “Achas que o *play-along* melhorou o teu gosto pelo estudo? Achas que o *play-along* tornou o teu estudo mais divertido e dinâmico?” a aluna responde que “Foi mais divertido... gostei mais de estudar com o *play-along*. Ajudou-me”. A aluna revela com esta pergunta que gostou de utilizar esta ferramenta durante o seu estudo e que isso trouxe resultados positivos a nível motivacional uma vez que a discente afirma que: “gosto mais de estudar com o *play-along*. É mais fixe”. À pergunta fulcral “Então sentes-te mais motivada quando estudas as escalas? Começas-te a gostar mais de estudar as escalas ou é igual?” a aluna responde positivamente garantindo que começou a gostar mais (“Comecei a gostar mais... aaaa... (risos) de estudar as escalas).

Numa segunda fase da entrevista a aluna foi questionada sobre a organização do seu estudo, respondendo que antes de utilizar o *play-along* estudava as escalas pela grelha de construção das mesmas e antes de ter a folha a aluna afirma que estudava as escalas em casa da seguinte maneira: “Antes de ter a folha o professor... na aula... antes de estudar... dizia como é que era a escala e eu... decorava e estudava em casa”. Este processo, na minha visão ainda pouco experiente, era um processo pouco didático porque a aluna decorava as notas da escala e não conseguia perceber o processo de construção das mesmas. Assim, após a aplicação da grelha das escalas a aluna passou a construir a escala e a executá-la só depois de perceber a sua construção. Após o processo de compreensão a aluna estava pronta para estudar escalas com outros meios e era evidente, através da análise das respostas da aluna, que esta precisava de uma ferramenta motivadora, uma vez que afirma que “Mas era cansativo repetir sempre muitas vezes a mesma coisa... as vezes não repetia muitas vezes”. A próxima pergunta a ser colocada foi para tentar perceber como é que a aluna realiza o seu estudo agora com o *play-along* e a aluna respondeu “aaa... primeiro estudo um bocadinho pela folha... só. E depois meto o *play-along* e estudo com *play-along*”. A discente reconhece que repete mais vezes o exercício agora com o *play-along*: “aaa... repito mais vezes agora. Já não é tão cansativo porque gosto de ouvir o piano... gosto mais de tocar com piano. Sozinha é mais aborrecido.” e consequentemente garante que os seus resultados nas aulas, no que diz respeito a estes exercícios, lhe correm melhor.

Relativamente às vantagens do *play-along* a aluna tem consciência que a aplicação desta ferramenta no seu estudo trouxe benefícios como a consciencialização metronómica (“Quando meto o *play-along* tenho que acompanhar o piano e para isso tenho que tocar sempre no mesmo tempo.”); o dinamismo criado pela ferramenta tecnológica (“é mais divertido...”); a capacidade de afinação (“sim... sim... consigo perceber que estou a tocar mal”); e a autonomia (“sim... não preciso de ajuda com o *play-along*... é mais fácil”). A aluna enumera apenas uma desvantagens sendo ela a dificuldade de prosseguir o exercício após um erro (“ah, nas primeiras vezes quando me enganava em alguma nota... depois era mais difícil apanhar”).

A última pergunta da entrevista foi pensada para perceber se realmente o *play-along* tinha efeitos positivos na motivação da aluna sendo colocada da seguinte maneira: “Consideras que o *play-along* te deixa mais motivada e focada a atingires melhores resultados nas aulas?”. A aluna responde apenas que “Sim”, sendo novamente questionada sobre os motivos dessa afirmação, respondendo



novamente de forma muito reduzida que “É mais divertido... mais prático... (risos de timidez) ... acho que é só”.

#### 4.4.2 Aluna B

A aluna B realizou a entrevista em formato presencial porque não conseguiu ter as condições necessárias à realização da mesma em formato online. A entrevista foi realizada no fim da sua aula de clarinete no Conservatório do Vale do Sousa. Antes de iniciar a entrevista foi explicado à aluna todos os objetivos pretendidos através da realização da entrevista e foi ainda esclarecido que os seus dados pessoais seriam salvaguardados.

A entrevista foi iniciada com a pergunta básica “Como te sentes a usar esta ferramenta pedagógica? Ou seja, o *play-along*?” à qual a aluna responde que se sentiu bem e que o seu estudo é mais divertido e dinâmico com o *play-along* explicando as suas razões desta forma “porque é mais divertido... não sei também... mas é divertido ter uma música de fundo a tocar enquanto faço as escalas, é fixe...”. A aluna, antes de começar a utilizar o *play-along* como auxílio ao seu estudo “decorava a tonalidade e depois tocava... tudo normalmente”. Mais uma vez, a aluna não tinha consciência do processo teórico da construção das escalas porque afirma ter decorado a tonalidade, uma vez que, ao ser questionada sobre a possibilidade da construção da escala numa folha antes da execução a aluna responde que só constrói a escala agora que tem a folha para a construção das mesmas. Após a introdução do *play-along* para o seu estudo individual a aluna menciona que estuda a escala antes do *play-along* e posteriormente coloca o *play-along*. Quando é questionada sobre a quantidade de vezes que repete o exercício a aluna responde “Praí três vezes com o *play-along* mais três vezes sem *play-along*”. A quantidade referida não é a desejável, no entanto, a aluna garante que agora com esta ferramenta estuda mais as escalas (“Agora não tenho tido muito tempo mas... sim estudo mais com o *play-along*”), e as suas aulas correm melhor.

Relativamente às vantagens desta ferramenta para o seu estudo a aluna refere que “o ritmo fica na cabeça e depois é mais fácil de tocar...”, o que é um contributo positivo, uma vez que, uma das maiores dificuldades desta aluna era o ritmo. A discente enumera ainda a autonomia (“a música é como se fosse o professor a marcar o tempo (risos).”) e o desenvolvimento auditivo, principalmente na afinação das notas agudas (“Sim. Com as notas mais agudas sim”). Em relação às desvantagens a aluna assegura que uma das suas maiores dificuldades foi a habituação ao exercício uma vez que nunca tinha utilizado uma ferramenta deste género (“Ao primeiro tempo estava atrasada, não

conseguia entrar no ritmo certo e no mesmo segundo... eeee... e o tempo, nem sempre o tempo vai certo”).

À pergunta final “Consideras que o *play-along* te deixa mais motivada e focada a atingires bons resultados nas aulas?” a aluna responde que “Sim.” justificando-se com o seu gosto pela música: “aaa... eu gosto de música... aaaa... é uma coisa que acho fixe e é interessante aprender.” e quando é novamente questionada com a pergunta “E achas que o *play-along* possa ter ajudado a que ganhasses esse incentivo para estudares mais?” a aluna responde prontamente que “Sim, sem dúvida. Ajudou.... Gosto muito...”.

#### 4.4.3 Aluna C

A aluna C realizou a entrevista em formato online novamente pelas mesmas razões da aluna A. Antes de iniciar a entrevista foi explicado todo o processo de recolha de informações, sendo explicado claramente, que apenas queria obter a sua opinião sobre a introdução desta ferramenta no seu estudo individual e que os seus dados pessoais seriam salvaguardados. A aluna apresentava sinais de nervosismo que, com o decorrer da entrevista, foram passando.

A primeira pergunta foi direcionada para as sensações sentidas pela aluna ao utilizar esta ferramenta durante o seu estudo à qual a aluna respondeu “aaa.. ajudou-me... aaa... na parte do metrónomo que eu... eu acho que fazia num tempo e fazia noutro, e ... neste caso ajudou-me a estudar mais o tempo” tendo referido logo em seguida que se sentia confortável com o *play-along*. A aluna considera que o seu estudo se tornou mais divertido e dinâmico e à pergunta “sentes-te mais motivada para estudares as escalas com o *play-along* ou sem *play-along*” a aluna responde “Com o *play-along*”.

A aluna explicou como organizava o seu estudo antes de introduzir o *play-along* no seu estudo individual referindo que “primeiro construía a escala, não é... literalmente... aaa... depois começava a tocar... caso me enganasse, voltava do início ou pensava de novo na escala para conseguir fazer corretamente”. Agora com a utilização do *play-along* a aluna “penso exatamente igual na escala, só que depois coloco o *play-along* aaa... e ajuda-me mais naquela coisa que eu já disse do... da parte do metrónomo”. Esta aluna nunca revelou problemas direcionados com a falta de estudo, no entanto, considera que, agora com o *play-along* dedica mais tempo ao estudo das escalas, justificando-se da seguinte maneira: “eu acho que também é... deve ser pela minha dificuldade na embocadura mas também porque como eu gosto de tocar com o *play-along* me incentiva mais”.

Em relação as vantagens da utilização do *play-along* no seu estudo individual a aluna volta a referir a importância da consciência da marcação metronómica e o desenvolvimento auditivo em termos de afinação (“o metrónomo e caso quando eu estou com a afinação baixa ou que também consigo perceber... é isso”). A nível de desvantagens a aluna não foi muito explícita respondendo apenas “quando eu não sei alguma nota que tenho que fazer confunde-me muito”.

Por último a aluna afirma que o *play-along* a deixa mais motivada e focada a atingir bons resultados nas aulas porque “eu ao tocar com o *play-along* consigo notar se me estou a enganar enquanto que se eu tocar sem *play-along* eu até posso estar a errar alguma nota que não sei... e é isso”.

#### 4.4.4 Aluna D

A aluna D realizou também a entrevista em formato online pelas razões que já foram enunciadas na aluna A. Antes de principiar a entrevista foi explicado novamente que as perguntas que iriam ser feitas não tinham qualquer juízo avaliativo e seriam apenas para recolher a opinião da aluna sobre o uso do *play-along* no seu estudo individual. Foi ainda explicado que os seus dados pessoais não iriam ser expostos e dessa forma a aluna poderia estar completamente à vontade para responder às perguntas. A aluna estava bastante nervosa e manteve-se assim até ao final da entrevista. Apesar de ter sido pedido à aluna respostas o mais completas possíveis a discente revelou algumas dificuldades nesse processo.

A entrevista começou da mesma maneira que as anteriores, tendo sido perguntado à aluna como esta se sentia a utilizar o *play-along* no seu estudo à qual respondeu “acho que é... sinto que é uma ferramenta em que acompanhamos melhor o estudo ou as escalas” tendo ainda afirmado que esta ferramenta foi positiva para o seu estudo em casa. Quando a aluna foi questionada sobre a presença do dinamismo e sobre a motivação acrescida no estudo com o *play-along* a aluna responde positivamente, garantindo que o seu estudo com o *play-along* é dinâmico e motivador.

Em relação ao seu estudo antes da utilização do *play-along* a aluna explica que “escrevia num caderno (a escala) eee... e ia seguindo as notas”, no entanto, confessa que repetia poucas vezes o exercício porque “estudar as escalas não é fixe (risos) então eu, aaa.... Estudava poucas vezes... não estudava as escalas muitas vezes”. Após a introdução do *play-along* a aluna organizava o estudo da seguinte maneira: “Primeiro... primeiro revejo as... as notas... a escala sem *play-along* e depois ponho

o *play-along* a dar” e afirma que agora repete mais vezes a escala porque “fico motivada... (silêncio)... é mais divertido e agora estudo mais vezes as escalas”. Este processo de repetição faz com que a aluna consiga obter melhores resultados na aluna, análise feita através da resposta: “Sim, sem dúvida. Agora... agora consigo... já consigo executar a escala sem olhar para a folha”.

Em relação às vantagens da utilização do *play-along* a aluna refere que é mais divertido (“sinto-me... é mais divertido”); contribui para a sua motivação e ajuda no seu desenvolvimento auditivo (“mais motivação... aaa... ajuda a conseguir perceber o tom, sei lá...”); considera que o *play-along* a ajuda em termos de afinação e a torna mais autónoma. Em relação as desvantagens a aluna não refere nenhuma.

Por fim, à pergunta “consideras que o *play-along* te deixa mais motivada e focada a atingires melhores resultados nas aulas?” a aluna responde que “sim” e justifica-se da seguinte maneira: “gostei de estudar com o *play-along* e queria continuar aaa...”. Como a resposta não foi muito clara, a aluna foi questionada novamente sobre o motivo pelo que agora se sente mais motivada a atingir resultados positivos nas aulas e fundamenta que “porque estudo mais... agora com o *play-along* e porque com o *play-along* fico mais motivada”.

## 4.5 Discussão dos resultados

De forma geral, posso considerar que a intervenção realizada ao longo desta fase foi positiva, tendo conseguido aplicar todas as atividades de forma clara e organizada aos alunos intervenientes deste projeto, compreendidos entre o primeiro e o terceiro grau do ensino articulado.

Todos os alunos selecionados para a aplicação da intervenção conseguiram, numa primeira fase, através das grelhas para a construção das escalas, entender como se constrói uma escala maior e o seu respetivo arpejo. De notar que a aluna C era a aluna que revelava mais facilidade na construção teórica das escalas, no entanto, foi aplicado de igual forma a grelha para que a discente conseguisse clarificar o seu pensamento de forma a ganhar autonomia na construção das mesmas. A aluna D foi a aluna, considerada por mim através das minhas observações realizadas na fase de observação, que mais revelou dificuldades, tanto na construção teórica como na execução das mesmas, e como consequência desta dificuldade, mostrava um bloqueio na aquisição de conhecimentos direcionados para a teoria das escalas. Assim, a aplicação da grelha foi mais intensa com a aluna D com o propósito de cumprir o objetivo de igualar o seu conhecimento teórico com os

restantes intervenientes. A grelha revelou por isso a sua eficácia, a comprovar pelas respostas fornecidas pelos inquiridos no inquérito aplicado na fase inicial. Com esta grelha, a aluna D, que frequenta o terceiro grau, teve a oportunidade de avançar mais rapidamente nas tonalidades uma vez que o grau de incidência da grelha foi maior, devido a factos já explicados anteriormente. A aluna A e a aluna B, de forma geral, conseguiram evoluir teoricamente na construção das mesmas, uma vez que, se adaptaram e entenderam facilmente o objetivo da folha da construção das mesmas.

Na 2ª fase de intervenção, com a aplicação do *play-along* como estratégia motivacional, posso afirmar, baseado nas minhas observações realizadas ao longo das aulas dos alunos intervenientes, que consegui resultados bastante satisfatórios dentro dos objetivos que tinha proposto para esta ferramenta pedagógica. A aluna que mais conseguiu absorver as vantagens desta ferramenta foi a aluna D, que curiosamente, era a aluna com mais dificuldades neste conteúdo. A aluna D aumentou a sua motivação e conseguiu obter melhorias na realização dos exercícios das escalas realizados nas aulas, afirmação comprovada pelas respostas dadas pela mesma na entrevista semi-estruturada e pela observação e análise dos registos da grelha de duração e método de estudo da aluna. De forma geral, e a observar pela grelha que reporta a duração e o método de estudo utilizado por cada aluno, todos os alunos mostram resultados positivos tendo concluído, dos registos fornecidos pelos mesmos, que a duração do tempo de estudo é maior quando é utilizado a ferramenta introduzida nas aulas para complementar o estudo individual e cumprir o objetivo de aumentar a motivação dos alunos para o estudo das escalas.

Ao longo da entrevista semi-estruturada foi visível, através do discurso dos participantes, que as vantagens abrangentes à utilização do *play-along* não foram unicamente incididas no aumento da motivação para o estudo das escalas, uma vez que, contribuíram também para o aumento da autonomia dos discentes, para a criação de objetivos de estudo, para a responsabilidade e a organização do plano de estudo, em consequência a terem como função o registo da prática do seu estudo individual, contribuiu para o desenvolvimento auditivo dos discentes, ajudou a desenvolver uma consciência de tempo metronómico, potenciou um encorajamento ao estudo dinâmico e instituiu um desenvolvimento no pensamento cognitivo dos alunos dando origem ao seu autodesenvolvimento.

## 4.6 Limitações do estudo

Apesar dos resultados apresentados o estudo teve algumas limitações, sendo a principal limitação o reduzido tempo de intervenção com os alunos para a aplicação de um projeto que consiste

na introdução de uma ferramenta de apoio ao estudo individual, supostamente realizado em casa. Esta ferramenta foi pensada e desenvolvida com o objetivo de criar motivação nos alunos para o estudo das escalas, no entanto, como foi uma ferramenta aplicada em casa, e não nas aulas, foi difícil de controlar os dados fornecidos pelos discentes. Neste caso, e devido à complexidade do tema central “a motivação” foi um desafio conseguir avaliar a evolução dos interesses dos alunos, uma vez que este tema teve como objetivo alterar modelos comportamentais que não se verificam em curtos espaços de tempo.

A amostra de estudo foi uma amostra reduzida não sendo possível a conclusão nem a generalização de resultados tendo ficado em aberto a total eficácia desta ferramenta para o aumento da motivação. Contudo, esta ferramenta pedagógica é uma ferramenta que será desenvolvida e expandida por mim mais tarde, tendo como objetivo aplicar esta metodologia também nas escalas menores, não tendo sido aplicado agora, devido à falta de tempo e ao número reduzido de intervenientes. Esta metodologia foi apenas aplicada nas escalas maiores devido à insegurança do limite de tempo e ao objetivo claro de aplicar esta ferramenta tecnológica de forma inconfundível a todos os alunos intervenientes, uma vez que, o objetivo da minha intervenção foi contribuir para a facilidade de ensino e não o contrário.

Uma vez verificado a factibilidade desta ferramenta pedagógica, como já referi, futuramente será uma metodologia a trabalhar e a ter em consideração.

## **CONCLUSÃO**

Em conclusão, e tendo em consideração as necessidades dos alunos intervenientes do projeto, que foram observados ao longo do ano letivo, posso considerar que o projeto foi adequado ao contexto em que se inseriu.

O projeto aqui apresentado propôs-se a compreender o impacto da implementação de uma ferramenta motivacional para o estudo das escalas, no entanto, devido às limitações já referidas anteriormente é impossível e não é suscetível a generalização dos dados obtidos através dos instrumentos de recolha de dados. Contudo, tendo em conta os alunos intervenientes do projeto e, fazendo referências às conclusões dos resultados apresentados apenas por esses quatro intervenientes, o projeto teve resultados agradáveis e mostraram resultados positivos nos quatro casos estudados. Os alunos intervenientes mostraram, através dos dados recolhidos pelas grelhas de duração e método de estudo utilizado durante o estudo individual e através das entrevistas realizadas no final do projeto, que a motivação para o estudo aumentou uma vez que o tempo de estudo cresceu. A utilização da grelha para a simplificação do processo teórico da construção das escalas permitiu aos intervenientes clarificar os seus conhecimentos e desenvolver o pensamento, proporcionando maior riqueza e variedade no estudo das escalas, uma vez que, após consolidado o conhecimento da construção teórica das escalas o processo de execução das mesmas é facilitado.

Os resultados obtidos através desta investigação apresentam vários caminhos que podem e devem ser percorridos futuramente, com o objetivo da sua expansão e melhoramento em termos de ferramentas, sendo um dos meus objetivos enquanto futura docente, como já referi nas limitações ao estudo, com um período de investigação e de intervenção mais alargado. Poderá ainda abrir um paradigma de articulação entre a disciplina de Clarinete e a disciplina de Formação Musical que possam vir a favorecer e proporcionar um ensino mais prático e simplificado.

A implementação deste projeto trouxe ainda a vantagem de facilitar a agilização do pensamento dos alunos e da estagiária, enquanto futura docente, devido à evidência de uma abertura no pensamento para as vantagens que abarcam o uso das tecnologias no ensino da música, despertando o interesse e a curiosidade pela pesquisa das mais valias da utilização da tecnologia no ensino musical, uma vez que estas poderão trazer valências para o processo de aprendizagem dos alunos.

## BIBLIOGRAFIA

- Afonso, N. (2005) *Investigação naturalista em educação – um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Altoé, A. & Silva, H. (2005). O desenvolvimento histórico das novas tecnologias e seu emprego na educação. In: A. Altoé, M. L. Furlan & T. K. Teruka (Eds.), *Educação e Novas Tecnologias*. (pp. 13-25). Maringá: Eduem.
- Amabile, T. M. (1993). Motivational synergy: Toward new conceptualizations of intrinsic and extrinsic motivation in the workplace. *Human Resource Management Review*, 3(3), 185-201. [https://doi.org/10.1016/1053-4822\(93\)90012-S](https://doi.org/10.1016/1053-4822(93)90012-S).
- Araújo, R. C. (2008). Experiência de fluxo na prática e aprendizagem musical. *Música em perspectiva*, 1(2), 39-52. <http://dx.doi.org/10.5380/mp.v1i2.19491>.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. McGraw Hill.
- Arias, J. F. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: La teoría de la orientación de meta. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 35-62. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293152878003>.
- Austin, J. R., & Berg, M. H. (2006). Exploring music practice among sixth-grade band and orchestra students. *Psychology of music*, 34(4), 535-558. <https://doi.org/10.1177/0305735606067170>
- Bandura, A. (1977). The social learning theory of aggression. In R. A. Falk & S. S. Kim (Eds.), *The war system. An interdisciplinary Approach* (pp. 141-164). Routledge
- Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in changing societies*. New York. Cambridge University Press.
- Barrera, S. D. (2011). Teorias cognitivas da motivação e sua relação com o desempenho escolar. *Póiesis Pedagógica*, 8(2), 159-175. <https://doi.org/10.5216/rpp.v8i2.14065>.
- Barry, N. H. (1992). The effects of practice strategies, individual differences in cognitive style, and gender upon technical accuracy and musicality of student instrumental performance. *Psychology of Music*, 20(2), 112-113. <https://doi.org/10.1177/0305735692202002>
- Barry, N., & Hallam, S. (2002). Practice. In R. Pamcutt & G. E. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*, (pp. 151-166). New York: Oxford University Press.
- Bruser, M. (1999). *The art of practicing: A guide to making music from the heart*. Paperback.



- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Cameron, J., & Pierce, W. D. (2006). *Rewards and intrinsic motivation: resolving the controversy*. Bergin & Garvey.
- Condessa, J. (2011). A motivação dos alunos para continuar seus estudos em música. [Dissertação de mestrado em música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.] Lume Digital Repository. <http://hdl.handle.net/10183/32473>
- Cardoso, F. (2007) *Papel da motivação na aprendizagem de um instrumento*. Lisboa: Escola Superior de Música. <http://hdl.handle.net/10400.21/1886>.
- Cherry, K. (27, abril 20). *O que é a motivação?* Very Well mind. <https://www.verywellmind.com/what-is-motivation-2795378>.
- Chiavenato, I. (2003). *Introdução à teoria geral da administração*. Elsevier Brasil (as cited in Wyse, 2018).
- Csikszentmihalyi, M. (1999). A descoberta do fluxo: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana. *Rio de Janeiro: Rocco*.
- Coutinho, C. et al. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2), 355-379. <http://hdl.handle.net/1822/10148>
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105-115. <https://doi.org/10.1037/h0030644>.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Conceptualizations of intrinsic motivation and self-determination. In Springer, S., Boston & MA. [https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7_2).
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Self-determination research: Reflections and future directions*. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (p. 431-441). University of Rochester Press.
- Eccles, J. S. (1983). Children's Motivation to study Music. *Ann Arbor Symposium III on Application of Psychology to Music Teaching and Learning: Motivation and Creativity Conference* (pp. 31 – 39).
- Elliot, A. & Zahn, I. (2008). Motivation *In Neil J. Salkind (Ed.), Encyclopedia of educational psychology*. Neil J. Salkind.
- Engel, G. (2000). Pesquisa-ação. *Educar, Curitiba*, 16, 181-191. <https://docplayer.com.br/1121665-Pesquisa-acao-guido-irineu-engel-resumo.html>
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406.

- Fonseca, J. L. (2014). A motivação no processo de aprendizagem musical: estudo de caso no conservatório de música de Barcelos. [Dissertação de mestrado em Ensino da Música. Instituto politécnico de Castelo Branco.] Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <http://hdl.handle.net/10400.11/2736>.
- Fontaine (1990). Motivação e realização escolar. In B. Campos, *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hallam, S. (1998). *Instrumental teaching*. Heinemann Educational Publishers.
- Hallam, S. (1998). Motivation. In S. Hallam (Ed.) *Instrumental Teaching: A Practical Guide to Better Teaching and Learning* (pp.90-109). Heinemann Educational.
- Hallam, S. (2002) Musical motivation: Towards a model synthesising the research. *Music Education Research*, 4(2), 225-244. <https://doi.org/10.1080/1461380022000011939>
- Hallam, S., Rinta, T., Varvarigou, M., Creech, A., Papageorgi, I., Gomes, T. & Lanipekun J., (2012). The development of practising strategies in young people. *Psychology of Music*, 40(5), 652-680.
- Harry, N. H., & Hallam, S. (2002). Practice. In R. Prichard, & G. E. McPherson, *The science and psychology of music performance* (pp. 151-165). New York: Oxford University Press.
- Hentschke, L. et al (2009). Motivação para aprender música em espaços escolares e não escolares. Área Temática: Ensino de Psicologia & Psicologia Educacional, 10(número especial: motivação), pp.85-104. <https://doi.org/10.20396/etd.v10in.esp..936>.
- Hooper, T. B. (2015). *The effects of teacher-directed versus self-regulated practice routines on undergraduate group piano students performing four-part chordal music*. [Tese de Mestrado, Universidade da Georgia] Athenaeum. [http://purl.galileo.usg.edu/uga\\_etd/hooper\\_terrell\\_b\\_201505\\_dma](http://purl.galileo.usg.edu/uga_etd/hooper_terrell_b_201505_dma)
- Huanhuan, L. (2009). *Computer assisted music instrument tutoring applied to violin practice*. [Tese de Mestrado, Universidade Nacional de Singapura]. NUS Libraries. <http://scholarbank.nus.edu.sg/handle/10635/16795>
- Jorgensen, H. (2004). Strategies for individual practice. In A. Williamon (Ed.), *Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance* (pp. 85-103). Oxford University Press.
- Jorgensen, H. & Hallam, S. (2009). Practising. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thout (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology* (pp. 265-273). Nova York: Oxford University Press.
- Klickstein, G. (2009). *The musician's way; A guide to practice, performance and wellness*. New York: Oxford University Press, Inc.

- Ko, E. Y. L. (2001). *Performance appraisal in higher education: The impact of new managerialism on the motivation of academic staff*. [Dissertação de doutoramento em Educação. Bristol: School of Education – Faculty of Social Sciences of University of Bristol] Bristol Research. <http://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.34335>.
- Leclair, J. (2013). *Oboe secrets, 75 performance strategies for the advanced oboist and english horn player*. United Kingdom: the scarecrow press.
- Lehamann, A. C., Sloboda, A. J., & Woody, R. H. (2007). Motivation. In A. C. Lehamann, A. J. Sloboda, & R. H. Woody, *Psychology for musicians* (pp. 44-60). New York: Oxford University Press.
- Lehamann, A. C., Sloboda, A. J., & Woody, R. H. (2007). Practice. In A. C. Lehamann, A. J. Sloboda, & R. H. Woody, *Psychology for musicians* (pp. 61-81). New York: Oxford University Press.
- McPherson, G. E., & Zimmerman, B. J. (2002). Self-regulation of musical learning – A social cognitive perspective. In R. Colwell (Ed.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 327-344). Oxford: Oxford University Press.
- Mills, J. (2007). *Instrumental teaching*. New York: Oxford University Press.
- Moran, J. M. (1995). Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo. *Tecnologia educacional*, 23(126), 24-26.
- Oare, S. (2011). Practice education: Teaching instrumentalists to practice effectively. *Music Educators Journal*, 97(3), 41-47. <https://doi.org/10.1177/0027432111400006>
- O'Neill, S. A., & McPherson, G. E. (2002). Motivation. In R. Parncutt & G. McPherson (Eds.), *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*, pp.31-46. Oxford University Press.
- Parncutt, R. & MacPherson, G. (2002). *The science and psychology of music performance. Creative strategies for teaching and learning*. New York: Oxford University Press.
- Pedrick, D. (1998). Effective practice makes successful performance. *Music Educators Journal*. 85(2), 33-35.
- Pereira, A. (2014) *A influência do Play Along com CD numa aprendizagem positiva do Fagote* [Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/12842>
- Prichard, S. (2012). Practice makes perfect? Effective practice instruction in large ensembles. *Music Educators Journal*, 99(2), 57-62. <https://doi.org/10.1177/0027432112458458>

- Sichivitsa, V. (2007) The influences of parents, teachers, peers and other factors on student's motivation in music. *Research Studies in Music Education*, 29(1), 55-68. <https://doi.org/10.1177/1321103X07087568>
- Silva, V. L., Uller, C. M., Santos, J. D. & Rezende, F. A. (2017) Análise da motivação de pessoas: Um estudo baseado em princípios da hierarquia de necessidades de Maslow. *Revista Foco*. 10(2), 148-166.
- Siqueira, L., & Wechsler, S. (2006). Motivação para a aprendizagem escolar. *Avaliação Psicológica*, 05(1), 21-31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3350/335027179004>.
- Siqueira, W. (2013, julho 02). *A teoria X e a teoria Y, de Douglas McGregor*. Administradores.com. <https://administradores.com.br/artigos/a-teoria-x-e-a-teoria-y-de-douglas-mcgregor>.
- Sousa, R. P. V. F (2003). *Fatores de abandono escolar no ensino vocacional da música*. [Dissertação de mestrado em Psicologia da Música. Universidade do Porto. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/3149>.
- Ramos, D. M. Assédio moral como fator de baixa motivação e qualidade de vida no trabalho. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, 2007. <https://docplayer.com.br/41617631-Universidade-candido-mendes-instituto-a-vez-do-mestre-gestao-de-recursos-humanos-assedio-moral-como-fator-de-baixa-motivacao-e-qualidade-de-vida.html>.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>.
- Taipa, A. (1997) *Motivar para el aprendizaje. Teoria y estrategias*. Edebé.
- Tavares, R.M. V. (2019). *A relevância do play along no acompanhamento pedagógico do trompete*. [Relatório de estágio de mestrado em Ensino de Música, Universidade de Braga]. Repositório. <http://hdl.handle.net/1822/68690>
- Tchounikine, P. (2011) *Computer science and educational software desing: A resource for multidisciplinary work in technology enhanced learning*. Springer.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: Uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 443-466.
- Vieira, C. B, Boas, A. A. V, Andrade, R. O. B & Oliveira, E. R. (2011). Motivação na administração pública: Considerações teóricas sobre a aplicabilidade dos pressupostos das teorias motivacionais na esfera pública. *Revista ADMpg*. 4(1), 1-18.
- Williamonn, A. (2004). *Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance*. Oxford: Oxford University Press.

Wyse, R. M. (2018). Motivação: Teorias motivacionais do comportamento humano. *Revista de Ciências Gerenciais*, 22(36), 134-141. <https://doi.org/10.17921/1415-6571.2018v22n36p134-141>

Yin, R. K. (1994). *Case study research and methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

## ANEXOS

Anexo 1. Declaração de identificação da escala de estágio



Anexo 2. Grelha de construção das escalas maiores



A INTRODUÇÃO DO PLAY-ALONG COMO ESTRATÉGIA MOTIVACIONAL PARA O ESTUDO DAS ESCALAS NO CLARINETE

ESCALA DE \_\_\_\_\_



VII	
VI	
V	
IV	
III	
II	
I	



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

Projeto de investigação e intervenção pedagógica  
Tânia Patrícia Ferreira Teixeira

### A INTRODUÇÃO DO PLAY-ALONG COMO ESTRATÉGIA MOTIVACIONAL PARA O ESTUDO DAS ESCALAS NO CLARINETE

Durante o 3º período usa esta grelha para registares todos os teus momentos de estudo das escalas musicais. A cada dia que estudares escalas musicais coloca a data e o tempo que dedicaste a esse estudo na grelha. Relembro que o objetivo desta grelha não é avaliar-te nem controlar se estudas muito ou pouco mas sim perceber se a tua vontade para estudares escalas aumenta, mantém ou diminui. Por isso peço que sejas honesto(a) no preenchimento desta grelha, pois a tua honestidade vai ajudar-me a realizar um bom trabalho.

#### Grelha de estudo individual das escalas musicais

Nome: \_\_\_\_\_

Grau: \_\_\_\_\_

Data	Tempo de estudo





Universidade do Minho  
Instituto de Educação

Projeto de investigação e intervenção pedagógica  
Tânia Patrícia Ferreira Teixeira

## A INTRODUÇÃO DO PLAY-ALONG COMO ESTRATÉGIA MOTIVACIONAL PARA O ESTUDO DAS ESCALAS NO CLARINETE

Este questionário, direcionado aos alunos de clarinete do Conservatório do Vale do Sousa, desenvolveu-se no âmbito do meu projeto de investigação e intervenção pedagógica realizado no Mestrado em Ensino de Música na Universidade do Minho.

O projeto tem como tema a motivação dos alunos para o estudo individual das escalas musicais. Com este questionário pretendo recolher a tua opinião sobre a importância das escalas musicais e o quão motivado estás durante o estudo das mesmas.

Neste sentido, as respostas a este questionário não terão qualquer intuição de te avaliar, ou seja, não existem respostas certas nem respostas erradas. Por isso peço que respostas de forma sincera às questões colocadas.

Para terminar, gostaria de te agradecer o contributo ao preenchimento deste questionário e salientar que o teu contributo como aluno(a) é muito importante para o meu processo de aprendizagem.

Género: Feminino \_\_\_\_\_ Masculino \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Grau: \_\_\_\_\_

Professor: \_\_\_\_\_

Há quanto tempo estudas clarinete: \_\_\_\_\_



Assinala com um círculo a resposta que mais se identificam com a tua aprendizagem no clarinete.

### Parte I

1. Como classificas o teu gosto pelo clarinete?
  1. Não gosto nada.
  2. Gosto pouco.
  3. Gosto mais ou menos.
  4. Gosto muito.
  5. Gosto bastante.
  
2. O quão motivado estás para estudar clarinete?
  1. Nada motivado.
  2. Muito pouco motivado.
  3. Pouco motivado.
  4. Razoavelmente motivado.
  5. Muito motivado.
  6. Bastante motivado.
  
3. Quantas vezes por semana estudas clarinete?
  - a) Nenhuma.
  - b) 1 a 2 vezes.
  - c) 2 a 3 vezes.
  - d) 3 a 4 vezes.
  - e) 5 ou mais vezes.
  
4. Na próxima pergunta deves assinalar com um X a resposta que mais se aproxima da tua opinião.



	Não concordo	Concordo um pouco	Concordo	Concordo muito
Durante o estudo semanal estudo o que é mais fácil.				
Durante o estudo semanal procuro alternar entre as partes fáceis e difíceis.				
Durante o estudo semanal estudo o que o professor me manda.				
Durante a semana estudo o que acho mais divertido.				
Durante a semana estudo principalmente o que vou tocar nas audições/prova.				
Durante a semana estudo as partes da peça que acho mais bonitas.				

## Parte II

5. Que parte das aulas de clarinete gostas mais?

- a) Aquecimento com escalas musicais ou exercícios equivalentes.
- b) Estudos.
- c) Peças.
- d) Outra. Qual? \_\_\_\_\_

6. Gostas de executar as escalas na aula?

- a) Sim.
- b) Não.



7. Gostas de executar escalas em casa?

- a) Sim.
- b) Não.

8. Com que frequência estudas escalas musicais em casa?

- a) Nunca.
- b) Raramente.
- c) Várias vezes.
- d) Muitas vezes.

9. Na próxima pergunta deves assinalar com um X a resposta que mais se aproxima da tua opinião.

	Não concordo	Concordo um pouco	Concordo	Concordo muito
Gosto muito de estudar escalas.				
Estudar escalas é divertido.				
Estudar escalas é fácil.				
Não tenho tempo de estudar escalas porque os estudos e as peças são mais importantes.				
Não gosto de escalas musicais e por isso não estudo.				



Esqueço-me de estudar escalas musicais em casa.				
Não sei como se estuda as escalas musicais em casa.				

10. Qual é o teu grau de dificuldade na construção das escalas musicais (escrever a escala na pauta)?
- a) Muita dificuldade.
  - b) Alguma dificuldade.
  - c) Pouca dificuldade.
  - d) Nenhuma dificuldade.
11. Sempre que tens dificuldades na construção da escala musical e tens que a estudar para a próxima aula o que fazes?
- a) Tento saber como se constrói a escala para estudar.
  - b) Não estudo a escala e espero pela aula para tirar as dúvidas com o professor.

### Parte III

Numa das tuas aulas foi-te entregue duas folhas para te ajudar na construção das escalas musicais. Nessas folhas as tabelas representam um esquema simplificado da construção das escalas maiores e menores. Lembra-te delas e responde às seguintes perguntas sobre essas folhas colocando um círculo na tua resposta.

12. Normalmente, e antes de te ser entregue as folhas da construção das escalas, como construías as escalas?

---

---



13. As grelhas ajudaram-te a perceber como se constrói as escalas?

- a) Sim.
- b) Não. Porquê?

---

14. Quando estudas as escalas em casa usas a grelha das escalas?

- a) Sim.
- b) Não.

15. Achas que as grelhas te ajudam a estudar mais as escalas?

- a) Sim.
- b) Não.

16. Como gostarias de executar as escalas na aula?

- a) Tocar com o professor.
- b) Tocar com um acompanhamento como nas peças.
- c) Ter um método com as escalas escritas.
- d) Tocar as escalas com os meus colegas.
- e) Outra. Qual?

---

---

Obrigada pela tua colaboração!



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

## Guião de entrevista

### A introdução do *play-along* como estratégia motivacional para o estudo das escalas no clarinete

Entrevista direcionada aos alunos intervenientes no projeto de investigação-ação

1. Como te sentes a usar esta nova ferramenta pedagógica, ou seja, o play-along? Porquê?
2. Achas que o teu estudo é mais divertido e dinâmico com o uso do play-along?
  - a) Sentes-te mais motivado/a para estudares escalas com o play-along?
  - b) Consegues explicar-me como estudavas as escalas antes de utilizares o play-along?
  - c) E agora com o play-along como estudas?
  - d) Consideras que agora estudas mais tempo as escalas com o play-along? Porquê?
3. Em relação às tuas aulas de clarinete, achas que a parte inicial da aula quando executas as escalas corre melhor? Porquê?
4. Achas que a utilização do play-along traz vantagens para o desenvolvimento do teu estudo técnico, ou seja, as escalas? E desvantagens? Porquê/Quais?
5. Consideras que o play-along te deixa mais motivada e focada a atingires bons resultados nas aulas? Porque?

