



CATÓLICA PORTO  
ARTES

**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Escola das Artes**

*A INFLUÊNCIA DO PROFESSOR CRIATIVO NOS NÍVEIS DE  
AUTOEFICÁCIA DO ALUNO: UM ESTUDO DE CASO NA DISCIPLINA DE  
INICIAÇÃO MUSICAL*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para  
obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música

*Diogo Manuel Campos de Faria*

**Porto, julho de 2014**



CATÓLICA PORTO  
ARTES

**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Escola das Artes**

*A INFLUÊNCIA DO PROFESSOR CRIATIVO NOS NÍVEIS DE  
AUTOEFICÁCIA DO ALUNO: UM ESTUDO DE CASO NA DISCIPLINA DE  
INICIAÇÃO MUSICAL*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para  
obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música

*Diogo Manuel Campos de Faria*

**Trabalho efetuado sob a orientação de**

*Professor Doutor Paulo Ferreira Lopes*

*Mestre Nuno Peixoto Pinho*

**Porto, julho de 2014**

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de agradecer, em primeiro lugar, à Direção do Centro de Cultura Musical, nomeadamente ao Doutor José Alexandre Reis, pelo envolvimento e apoio neste percurso de formação.

Ao Professor Doutor Paulo Ferreira Lopes, por aceitar este desafio e liderar este projeto.

Expresso também um profundo agradecimento ao Mestre Nuno Peixoto Pinho, pelo entusiasmo e entrega a este trabalho, assim como pela confiança depositada em mim.

Ao amigo e Mestrando Vítor Correia, pela disponibilidade incansável no apoio prestado durante a realização deste trabalho.

À minha família, pelo carinho e compreensão manifestados durante esta caminhada.

*À minha querida filha, Ema*

# **A INFLUÊNCIA DO PROFESSOR CRIATIVO NOS NÍVEIS DE AUTOEFICÁCIA DO ALUNO: UM ESTUDO DE CASO NA DISCIPLINA DE INICIAÇÃO MUSICAL**

## **Resumo**

O objetivo principal deste trabalho foi avaliar o efeito das estratégias de autoeficácia e a criatividade do professor na autoeficácia e nos resultados dos alunos na disciplina de Iniciação Musical. Para obter resultados, efetuamos um estudo com 52 alunos que frequentavam o 4ª ano de escolaridade no Agrupamento de Escolas de Pedome, Vila Nova de Famalicão. O estudo foi dividido em três momentos: num primeiro momento foram avaliadas as crenças de autoeficácia através de um questionário; num segundo momento, foi realizada uma aula com recurso à criatividade do professor, na qual foram medidas novamente as crenças de autoeficácia através do mesmo questionário e realizada uma ficha de avaliação teórico-prática; no terceiro momento foram acrescentadas as estratégias de autoeficácia por parte do professor e foi efetuada a mesma avaliação do momento anterior. Os resultados mostram uma relação positiva entre a autoeficácia dos alunos e os seus resultados; revelando também que maiores índices de autoeficácia e melhores notas foram alcançados no final do estudo.

**Palavras- chave:** Autoeficácia, Criatividade, Iniciação Musical.

# THE INFLUENCE OF CREATIVE TEACHER IN THE STUDENT'S SELF EFFICACY LEVELS: A CASE STUDY IN THE MUSIC INITIATION CURRICULUM

## **Abstract**

The core goal of this work was to evaluate the effect of teacher's self-efficacy strategies and creativity in the Music Initiation students' self-efficacy and in their results. To obtain data, we prepared a study with 52 students of the 4<sup>th</sup> year classes of Pedome's School Grouping, Vila Nova de Famalicão. The study was divided in three moments: in the first moment were assessed the self-efficacy believes through a questionnaire; in a second moment was made a lesson using the teacher's creativity, and again was measured the self-efficacy levels and pupils answered a theoretical/practice test; in the third moment it was added teacher's self-efficacy strategies and was made the same evaluation of the last moment. The results show a positive correlation between the students' self-efficacy and their results; and also that better self-efficacy scores and higher grades were achieved in the study's conclusion.

**Keywords:** Self-efficacy, Creativity, Music Initiation.

## ÍNDICE

ÍNDICE DE TABELAS .....	viii
INTRODUÇÃO .....	1
PARTE I – ESTADO DA ARTE .....	4
CAPÍTULO I - AUTOEFICÁCIA.....	4
1.1. <i>Conceito</i> .....	4
1.2. <i>Fontes e avaliação da autoeficácia</i> .....	5
1.3. <i>Autoeficácia acadêmica</i> .....	7
CAPÍTULO II – CRIATIVIDADE .....	12
2.1. <i>Conceito</i> .....	12
2.2. <i>Criatividade no âmbito da disciplina de Iniciação Musical</i> .....	15
2.2.1. <i>Caracterização e objetivos</i> .....	15
2.2.2. <i>Ensinar com criatividade</i> .....	16
CAPÍTULO III- PEDAGOGIAS COM CRIATIVIDADE .....	17
3.1. <i>Edwin Gordon</i> .....	17
3.2. <i>Emile Jacques-Dalcroze</i> .....	21
3.3. <i>Carl Orff</i> .....	22
3.4. <i>Zoltan Kodály</i> .....	24
PARTE II- ESTUDO EMPÍRICO.....	26
CAPÍTULO I - MÉTODO .....	26
1.1. <i>Amostra</i> .....	26
1.2. <i>Instrumentos</i> .....	26
1.3. <i>Procedimento</i> .....	27
CAPÍTULO II - <i>Resultados</i> .....	29
CAPÍTULO III- <i>Discussão</i> .....	33

3.1. Associação entre autoeficácia e resultados escolares .....	33
3.2. Diferenças em função dos 3 momentos ao nível da autoeficácia e da força da autoeficácia .....	34
3.3. Diferenças em função das estratégias de autoeficácia ao nível dos testes realizados... ..	35
3.4. Limitações .....	36
3.5. Implicações para a prática .....	36
CONCLUSÃO.....	38
REFERÊNCIAS.....	40
ANEXOS .....	47

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Medidas de dispersão e de tendência central das variáveis relativas à autoeficácia e consequente força nos três momentos e dos dois testes.....	30
Tabela 2 - Associação entre as percepções de autoeficácia nos três momentos e os resultados dos dois testes.....	31
Tabela 3 - Diferenças em função dos três momentos ao nível da autoeficácia percebida e da correspondente força.....	32
Tabela 4 - Diferenças em função dos resultados dos dois testes.....	32

# INTRODUÇÃO

*O que não me mata, torna-me forte*  
(Nietzsche, 1995, p.25)

Como professor de Iniciação Musical sou diariamente colocado à prova através de alunos com dificuldades de aprendizagem. A música, a meu ver, contribui para a adaptação, desenvolvimento e enriquecimento humano. Neste sentido, sempre procurei utilizar a criatividade como ferramenta para abordar os conteúdos programáticos, através de uma visão pessoal e criativa. Esta proposta visa estimular nos alunos uma motivação ao serviço da disciplina, da atitude e do empenho, principalmente naqueles que se revelam mais pobres em conhecimento e mais desmotivados em diferentes domínios.

Desta forma, este trabalho pretende reforçar o meu desempenho profissional, mas também dar um pequeno contributo para fomentar a confiança de todos os alunos na aprendizagem dos conteúdos programáticos da disciplina de Iniciação Musical. Para além disso, seria importante que esta mudança tivesse consequências positivas no seu rendimento a outras disciplinas, que fosse transferível para outros contextos de vida e que estas alterações perdurassem.

O estudo foi levado a cabo no Agrupamento de Escolas de Pedome durante o ano letivo de 2013-2014, em 3 turmas do curso de Iniciação Musical, com um total de 52 alunos.

Assim, a presente investigação procura combinar a prática e a teoria, para verificar se o uso, por parte do professor, de estratégias de promoção da autoeficácia, aliadas à criatividade musical, tem influência na autoeficácia dos estudantes e nas suas notas a esta disciplina.

A teoria da *autoeficácia* de Bandura (1977; 1982; 1986; 1990) foi responsável por grande parte dos estudos que procuraram compreender a influência na *performance* em diversos contextos (Cruz & Viana, 1996). Deste modo, a autoeficácia diz respeito ao “ grau de convicção que uma pessoa tem

de que pode executar com sucesso determinado tipo de comportamento, necessário para alcançar um resultado específico” (Bandura, 1986, p. 391). De acordo com o autor, esta variável pode ser dividida em dois tipos de expectativas:

- a) *Expectativa de eficácia*, onde o indivíduo se sente ou não com capacidade para realizar determinada tarefa específica; e
- b) *Expectativa de resultado*, onde o indivíduo tem a percepção que certa ação produzirá determinada consequência.

Assim, o equilíbrio entre as expectativas de autoeficácia e o comportamento torna-se bastante relevante, pois se existir uma incongruência entre estas crenças e o rendimento, irá existir uma modificação no comportamento e irão ser procuradas novas estratégias (Bandura, 1977).

Por outro lado, a nível escolar, a influência das crenças de autoeficácia no rendimento académico tem sido descrita por diversos autores (ver Neves & Faria, 2007; Margolis & Mccade, 2006).

Em termos da estrutura organizativa, este trabalho de investigação está composto por duas partes: Estado da Arte e Estudo Empírico.

Na Parte I, intitulada Estado da Arte, apresenta-se a fundamentação teórica e o enquadramento conceptual que sustenta o estudo empírico. Assim, no Capítulo 1 iremos definir a *autoeficácia*, descrever as suas fontes e como pode ser medida. Posteriormente, será este conceito integrado no contexto da disciplina de Iniciação Musical. No Capítulo 2 será enunciado o conceito de criatividade, a sua evolução, assim como a sua integração no ensino, mais concretamente na educação musical. No Capítulo 3 faremos uma retrospectiva histórica dos principais autores (Edwin Gordon, Jacques Dalcroze, Carl Orff e Zoltán Kodály) e os seus contributos para a pedagogia musical.

Na Parte II, Estudo Empírico, desta investigação serão apresentados, no Capítulo 1 os fundamentos para os procedimentos metodológicos, os objetivos, a problemática do estudo, as questões de investigação e os instrumentos de recolha e produção de dados. No Capítulo 2 serão descritos os resultados, a

discussão e a conclusão, onde serão referidas as implicações para a prática e uma síntese dos principais resultados, respetivamente.

## PARTE I – ESTADO DA ARTE

Nesta secção irão ser definidos conceitos relevantes como a autoeficácia e a criatividade, através de autores que contribuíram para a sua introdução, desenvolvimento e aplicação em contextos académicos, é o caso de Albert Bandura, Frank Pajares, Lev Vygotsky. Irão, igualmente, ser enunciados alguns autores da área da música que deram um contributo fundamental para o seu ensino, como Edwin Gordon ou Jacques Dalcroze.

### CAPÍTULO I - AUTOEFICÁCIA

#### 1.1. Conceito

O conhecido escritor Alexandre Dumas enunciava que:

*uma pessoa que duvida de si própria é como um homem que se alista no exército do inimigo e aponta as armas contra si próprio. Ele transforma o seu fracasso numa certeza ao ser ele próprio a primeira pessoa a convencer-se desse fracasso (Cruz & Viana, 2006, p. 265)*

O constructo *autoeficácia* foi introduzido pelo psicólogo Albert Bandura (1977) como forma de tratar medos e fobias dos seus pacientes. Esta teoria (Bandura, 1977, 1982, 1986, 1990) diz respeito a perceções de um determinado indivíduo sobre as suas capacidades em atingirem um objetivo específico. Por outras palavras, refere-se a “julgamentos que os indivíduos fazem sobre as suas capacidades para estruturarem planos de ação de modo a atingirem certas metas” (Bandura, 1986). Mais concretamente no contexto musical, a convicção que certo aluno tem sobre a sua capacidade de execução perante determinada obra, ou seja, se o estudante se sente capaz ou não de realizar essa tarefa. Subsequentemente, estes julgamentos iniciam-se na infância através da exploração que realizam no seu ambiente. Esta pode, consoante as tarefas, produzir resultados de sucesso ou insucesso, condicionando a sua *autoeficácia* (Bandura, 1997).

Por outro lado, desde a sua introdução que esta variável tem sido aplicada a diversos contextos como a saúde, a educação, entre outros (Schunk & Pajares, 2009).

No que diz respeito à *autoeficácia* acadêmica, esta verifica-se na crença ou expectativa que um aluno possui em ser capaz de realizar com sucesso determinadas tarefas no contexto escolar, dependendo das competências que acredita possuir (Bandura, 1977, 1997, 2006; Pajares, 1996). Mais concretamente, uma crença ou percepção de *autoeficácia* pessoal no domínio acadêmico, poderia ser a taxa de sucesso que um aluno acharia que consegue alcançar na realização de um exercício particular. Esta variável torna-se mais relevante, pois a crença de que se é capaz de realizar um determinado exercício com sucesso, influencia o esforço que o aluno depositará nessa tarefa. Por sua vez, esta taxa de esforço de sucesso será a responsável e uma forte influência no rendimento escolar do aluno (Bandura, Barbanelli, Caprara & Pastorelli, 1996; Pajares, 2002).

## **1.2. Fontes e avaliação da autoeficácia**

As crenças de *autoeficácia* (realização com sucesso de determinadas tarefas) têm a sua origem em informações obtidas e processadas pelos alunos, a partir de quatro fontes: *experiências de realização passadas*, *experiências vicariantes*, *persuasão verbal* e *as suas reações fisiológicas ou estados* (Alderman, 2004; Ormrod, 2003; Pajares, 2003; Pintrich & Schunk, 2002; Zimmerman, 2000, 2001).

Segundo os autores, relativamente às *experiências de realização passadas*, esta é considerada a mais importante fonte de *autoeficácia*. É através da relação entre os êxitos ou inêxitos obtidos em determinadas tarefas, que possibilita a interpretação dos resultados. Se o aluno não conseguiu resolver no passado um determinado exercício (p. ex. leitura rítmica num compasso simples), é provável que pense que não o realize numa próxima vez. Ou seja, a sua convicção relativamente à execução daquele exercício em particular ficou abalada, fazendo com que nas próximas vezes que o estudante seja confrontado com um exercício igual ou semelhante, este pense que não o irá conseguir realizar com sucesso. Adicionalmente, as ações de sucesso (comportamentos em que o aluno consegue realizar uma tarefa específica corretamente) devem ser impulsionadas pelo professor ao sugerir ações com

grau de dificuldade baixa, numa primeira fase, para o aluno as poder concretizar (Bandura, 1986).

Ao nível das *experiências vicariantes*, estas consistem na observação e comparação do indivíduo com modelos sociais, possibilitando uma autoavaliação e ou julgamento das suas próprias capacidades. Um modelo social tanto pode ser um professor, colega da turma, entre outros.

Para a otimização desta componente, uma das estratégias a usar pelo professor é a comparação entre dois alunos com dificuldades idênticas onde apenas um deles conseguiu ultrapassar determinado obstáculo. Além disso, os professores podem tirar vantagem desta fonte, aplicando habilidades ou estratégias de aprendizagem, quando verificam alunos que não se estão a esforçar.

Quanto à *persuasão verbal*, pode ser compreendida como o reforço social de outras pessoas, como por exemplo, julgamentos verbais e *feedback* de desempenho. Os professores podem capitalizar esta importante fonte de *autoeficácia*, quando na sala de aula os alunos realizam a aprendizagem inicial com sucesso em tarefas específicas, descrevendo o sucesso produzido e dando reforços verbais.

Finalmente, as *reações fisiológicas ou estados* (ansiedade, stresse, excitação, cansaço, dor, alegria, bem-estar, entre outros) capazes de desenvolver maior ou menor confiança na capacidade de desempenho das pessoas. Torna-se fundamental que os alunos tenham consciência destas emoções e da forma como estes estados influenciam o seu rendimento. Por outro lado, o professor pode oferecer aos alunos, a tarefa de estimular o desenvolvimento de crenças de *autoeficácia* mais robustas e favoráveis.

Apesar destas quatro fontes influenciarem o pensamento de todas as pessoas, as percepções de *autoeficácia* variam em consonância com o contexto e com a tarefa a realizar na sala de aula (Cervone & Scott, 1995). Correspondendo a autoeficácia à percepção de capacidades para determinados rendimentos numa determinada situação, atividade ou domínio, Bandura (1977,

1986) preconizou uma técnica para avaliar a *autoeficácia* em três domínios: *nível, força e generalização*.

Relativamente à primeira, trata-se do rendimento absoluto que um indivíduo julga poder atingir. Ou seja, diz respeito ao número de tarefas que um indivíduo consegue alcançar de modo a atingir certo objetivo. Mais concretamente, no caso académico, poderá ser quando um aluno percecionou que consegue tirar 70% num teste de avaliação.

No que concerne à *força da autoeficácia*, esta diz respeito ao grau de confiança que determinado indivíduo deposita na realização de uma atividade específica. Por exemplo, um estudante ter a convicção que tem 50% de possibilidades de tirar positiva num exame de avaliação.

Finalmente, a *generalização* pode ser entendida como a quantidade de contextos em que um determinado indivíduo pensa que é eficaz. A título ilustrativo, um aluno pode percecioner a disciplina de música como mais acessível, comparativamente com a disciplina de matemática.

Em suma, como refere Bandura (1987, p. 415), “entre os distintos aspetos do auto-conhecimento nenhum influencia tanto na vida diária do Homem como a opinião que este possui sobre a sua eficácia pessoal”.

### **1.3. Autoeficácia académica**

Na escola a aprendizagem tem como objetivo central promover “a compreensão geral da estrutura de uma determinada matéria” (Bruner, 1998, p. 31). Nesta perspetiva, o professor deve ajudar a criar condições de modo a que o aluno perceba a estrutura de um determinado assunto. Isso torna a aprendizagem mais duradoura e menos esquecida (Andreuci, 2007).

Neste sentido, Bruner (1999) afirma que a melhor maneira de guiar a criança a adquirir um determinado conceito é quando esta tiver idade suficiente para o compreender – *teoria da instrução*. Assim, qualquer assunto pode ser ensinado eficazmente a qualquer aluno, porque ele apresenta uma motivação intrínseca, uma curiosidade e uma vontade de aprender inerente, em cada fase do seu desenvolvimento. De acordo com o autor, a *teoria da instrução*

apresenta quatro princípios fundamentais: *motivação*, *estrutura*, *sequência* e *reforço*.

A *motivação* tem a ver com as experiências que devem ser proporcionadas às crianças de modo a que desenvolvam uma disposição para aprender. Mais concretamente no caso da *motivação* intrínseca, esta relaciona-se com a curiosidade, pois trata-se do impulso para adquirir competência e a necessidade de trabalhar em conjunto com os outros.

Quanto à *estrutura*, qualquer assunto ou tema pode ser organizado de forma a ser transmitido e compreendido por qualquer aluno, se devidamente estruturado. Ou seja, o assunto deve estar inserido num modo de apresentação ajustado ao nível de experiência da criança, isto é, com uma mensagem compreensível. O aluno possui três meios para alcançar a compreensão:

- a) a representação *enactive*, necessária para crianças muito pequenas que conseguem perceber melhor o contexto através do seu comportamento. Quando as crianças se encontram no estágio de desenvolvimento motor, é importante que as mensagens do professor entrem em contacto com os seus músculos, ou seja, as melhores mensagens, mais compreensivas, são sem palavras;
- b) a representação *icónica*, que pode ser utilizada com crianças um pouco mais velhas, onde os objetos podem ser concebidos na ausência da ação, constitui um grande passo em frente no desenvolvimento do intelecto;
- c) a representação simbólica, que pode ser utilizada no estágio em que as crianças conseguem traduzir a experiência em termos de linguagem, considera o autor que a *estrutura* de qualquer domínio de conhecimentos pode ser caracterizada de dois modos: *apresentação* e *representação*.

O *modo de apresentação* refere-se à técnica pela qual a informação é comunicada. Ou seja, quando os professores desejam passar um determinado conteúdo, devem utilizar uma apresentação que se ajuste ao nível de experiência da criança, para que esta o possa compreender.

Ao nível do *modo de representação*, este diz respeito à forma de estruturar um domínio de conhecimentos. Para determinado aluno, refere-se ao valor criativo do conjunto de preposições aprendidas. Ou seja, de que forma o professor deve apresentar determinado conhecimento no sentido de o aluno identificar um significado, se envolver no conteúdo e memorizá-lo.

No que diz respeito ao *modo de sequência*, este representa a forma e a ordem como um determinado material é apresentado aos alunos, facilitando a sua compreensão, representando o processo corrente pelo qual passa da representação *enactive* para a icónica e depois para a simbólica. A sequência ótima seria esta mesma direção.

Finalmente, o *reforço* (ou recompensa) é necessário no âmbito da aprendizagem, uma vez que, para atingir a mestria num determinado problema torna-se fundamental o aluno receber *feedback* sobre a sua participação. Esse *reforço* deve ser dado na altura certa e de uma forma compreensível para o aluno (Andreuci, 2007).

Em suma, os conhecimentos são adquiridos lentamente, construindo-se por aproximações sucessivas. Por essa razão, deve ser adotado um currículo em espiral, considerando que qualquer ciência pode ser ensinada ao aluno em diferentes faixas etárias. Pelo menos, nas suas formas mais simples, uma vez que os mesmos tópicos serão posteriormente retomados e aprofundados (Bruner, 1998).

Assim, parece haver evidência da importância das crenças de *autoeficácia* no rendimento escolar. Quanto mais cedo o aluno vivenciar experiências de sucesso, o impacto negativo que algumas experiências possam produzir pode ser minimizado e atenuar o desenvolvimento de efeitos negativos (Bandura, Azzi & Polydoro, 2008). Desta forma, podem criar-se nos primeiros anos de vida das crianças, alunos resilientes e auto-eficazes (Costa, 2010).

Neste sentido, Neves e Faria (2007) estudaram a relação entre *autoeficácia* e atribuições causais nas disciplinas de português e matemática através de uma metodologia quantitativa, onde 207 alunos responderam a dois

questionários, respetivamente. As autoras verificaram que a *autoeficácia* está associada a níveis superiores de realização e a melhores resultados académicos.

Adicionalmente, Mikusova (2013) estudou a relação entre a *autoeficácia* e o rendimento musical em 288 alunos portugueses, provenientes de um Conservatório de Música que frequentaram o 5º e o 6º ano de escolaridade, através de um estudo quantitativo e transversal. Para este estudo, foi adaptado o instrumento *Self-efficacy for music performing* de Ritchie e Williamson (2010). A autora concluiu que as crenças de *autoeficácia* estavam positivamente associadas ao desempenho musical.

Por outro lado, Rodrigues e Barrera (2007) analisaram a relação entre *autoeficácia* e desempenho escolar em 34 alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos da 4ª série do Ensino Fundamental (correspondente ao 1º ciclo português), de ambos os sexos, matriculados no ensino público. Os autores detetaram uma associação positiva e significativa entre as duas variáveis, reforçando a ideia do papel fundamental da escola na construção de julgamentos mais otimistas de *autoeficácia*. Isto é, poderá propiciar como consequência, reflexos positivos na sua motivação e desempenho escolar.

Existem ainda vários estudos que têm sido desenvolvidos com o objetivo de demonstrar que os alunos conseguem melhores resultados escolares, baseados na compreensão dos conteúdos e na construção de significados pessoais, quando controlam conscientemente os seus processos de aprendizagem, ou seja, quando se tornam *auto-regulados* (Simão, 2002; Rosário *et al.*, 2005). Isto quer dizer que estes estudantes assimilam os conhecimentos através de atribuição de uma semântica emocional, de modo a que os conceitos sejam interiorizados.

Adicionalmente, Silva, Duarte e Simão (2004, p. 13) sugerem que “a aprendizagem regulada pelo próprio estudante resulta da interação de conhecimentos, competências, e motivações, que são necessários ao planeamento, à organização, ao controlo e à avaliação dos processos adotados e dos resultados atingidos”. Os alunos devem ser capazes de refletir, pensar e abstrair a partir dos conteúdos e atividades curriculares, como também gerir a

capacidade em aplicar o conhecimento às novas situações. Desta forma, os alunos são os maiores responsáveis pelas suas aprendizagens e controladas/geridas por eles próprios. Assim, estas crenças podem ser consideradas como a base para a motivação dos alunos. De facto, pesquisas realizadas nas últimas décadas constataram que a motivação interfere consideravelmente no seu desempenho escolar (Costa, 2005; Lepper, Corpus, & Iyengar, 2005).

## CAPÍTULO II – CRIATIVIDADE

### 2.1. Conceito

*O homem criativo não é um homem comum ao qual se acrescentou algo. Criativo é o homem comum do qual nada se tirou (Maslow, 1959)*

Até ao século XVIII, a capacidade de criar era entendida como uma capacidade divina. No desenrolar deste século, cresce a ligação entre a mente humana e a capacidade de imaginação, traduzindo o conceito como produzir algo novo (Pope, 2005).

Ao longo das últimas décadas do séc. XX, o estudo da criatividade em vários contextos sofreu múltiplas abordagens causadas por alterações, quer da sua própria identidade, quer do comportamento dos seus intervenientes. O nível de insatisfação gerado pela psicologia tem contribuído para o desenvolvimento deste tema (Morais, 2008), que até 1950 foi considerado negligenciado (Sternberg, 1999).

No entanto, a criatividade é um dos temas mais desafiantes com que a psicologia se tem debatido, no entanto, o seu estudo tem sido menosprezado pelas ciências cognitivas, especialmente pela inteligência artificial (Deliège & Wiggins, 2006).

Assim, a criatividade pode ser entendida como o “processo de tornar-se sensível a problemas, deficiências, lacunas no conhecimento, desarmonia; identificar a dificuldade, buscar soluções, formulando hipóteses a respeito das deficiências; testar e reavaliar estas hipóteses; e, finalmente, comunicar os resultados” (Torrance, 1965).

Por outro lado, Vygotsky (1978) defendia que o potencial criativo está em cada ser humano, tornando-o inventor e construtor do seu próprio futuro. Assim, a promoção da criatividade resulta inequivocamente da capacidade de ajustar o futuro.

Adicionalmente, as expressões de criatividade foram consideradas como fazendo parte de uma função adaptativa. Estas eram constituídas através de manifestações intemporais e universais, como a música, a dança, mitos, entre outros (Piaget, 1972).

Atualmente, com a diversidade de contextos, a intervenção da criatividade relaciona-se com diferentes objetivos, uma vez que este fenómeno aparece mais desenvolvido, disponível e acessível a todo o ser humano. A capacidade para gerar novas ideias ou pensamentos é um dos aspetos mais relevantes do conhecimento humano (Ward, 1994).

Por outro lado, os atributos pessoais são uma componente forte na determinação da criatividade e caracterizam-se por:

1. A busca por uma satisfação como forma de valorizar todo o processo e resultado criativo - *motivação intrínseca*;
2. A convicção pessoal para assumir decisões e consequências próprias, de forma a prevalecer um desempenho singular - *autonomia intelectual*;
3. Ter a capacidade de detetar problemas como forma de os resolver com eficácia - *gosto pelos problemas*;
4. Ter a capacidade de criar distância do óbvio na perspetiva de condicionar uma novidade - *habilidade de romper esquemas*;
5. Ter a capacidade de entrega ao processo criativo atribuindo significados de forma constante, mesmo que determinados desvios sejam o necessário para a obtenção do resultado - *autonomia do objeto*;
6. Saber controlar o Eu, tendo a noção da existência de polaridades internas - *sinergia interna*;
7. Ter a noção de que a incerteza faz parte de todo o processo criativo, compreendendo o contexto - *compreender e administrar os processos* (Aldana, 1996).

Por outro lado, Portugal (1991) refere que, apesar da importância dos atributos pessoais, o contexto influencia a criatividade. Por outras palavras, todo o meio que envolve o processo criativo, atendendo a que, dependendo de

determinadas características, condiciona o comportamento criativo. Isaksen (1994) propõe as seguintes situações:

1. Dar liberdade para tentar novas maneiras de realizar as tarefas;
2. Promover o valor das diferenças individuais;
3. Estabelecer uma atmosfera aberta e segura;
4. Promover a sensação de controlo individual sobre o que é feito;
5. Apoiar a aprendizagem e aplicação de técnicas específicas de resolução criativa de problemas;
6. Dar tempo adequado ao cumprimento de tarefas;
7. Estabelecer um ambiente não punitivo;
8. Reconhecer alguns potenciais desconhecidos e invulgares;
9. Respeitar as necessidades dos indivíduos de trabalharem sozinhos ou em grupo;
10. Tolerar a complexidade e a desordem;
11. Criar um clima de respeito e aceitação mútua;
12. Encorajar relações interpessoais de grande qualidade.

A criatividade desenrola-se mediante diversas fases, traduzindo-se no processo criativo. Churba (1995) destaca um modelo através de sete etapas:

1. Perceber as múltiplas respostas como possibilidades no processo, tratando as incógnitas como desafios, de modo a atingir os melhores objetivos possíveis - *incógnita para resolver*;
2. Procura incessante de novos estímulos tornando o processo multidirecional mais rico, por forma a filtrar com mais qualidade - *informação*;
3. Perceber que a informação necessita de tempo para se vincular ao processo criativo - *incubação*;
4. Fase em que surge uma ideia forte para a resolução do problema - *iluminação*;
5. Avaliar a ideia e colocá-la num plano de confronto de critérios pré-estabelecidos - *avaliação*;
6. Moldar a solução obtida ao pormenor, utilizando o máximo de conhecimentos e técnicas - *elaboração*;

7. Testar a aplicabilidade da ideia com a finalidade de uma aprovação e procura de um novo ciclo criador - *estratégias de realização e verificação*.

## **2.2 . Criatividade no âmbito da disciplina de Iniciação Musical**

### **2.2.1. Caracterização e objetivos**

Para compreender o objetivo da Iniciação Musical, torna-se pertinente perceber a diferença entre comportamentos musicais e comportamentos associados à música. Os primeiros estão relacionados com a compreensão dos conceitos musicais, enquanto que os segundos podem ser vistos como atividades ou execução de certos movimentos (ex.: duração das figuras musicais em função de um compasso musical) (Azzara, 1991).

De acordo com o autor, o professor de música deve adotar métodos e técnicas de forma a assegurar que transmite conhecimentos face aos dois tipos de comportamentos, devendo, contudo, focar-se no ensino dos comportamentos musicais. Apesar de serem importantes, os comportamentos associados à música, não são essenciais para ter um comportamento musical, o seu relevo resume-se à capacidade de falar sobre música.

Atualmente, os objetivos da disciplina de Iniciação Musical do Centro de Cultura Musical, baseiam-se na motivação dos alunos que frequentam a disciplina para a promoção da concentração, da atitude e do empenho, apoiado por um plano de conteúdos programáticos (ver anexo XI). O grupo disciplinar considera estes conteúdos como a base para o alcance das aprendizagens. Não existindo restrições quer ao nível dos conteúdos programáticos, quer ao nível das estratégias a aplicar, cabe ao professor delinear o seu perfil de ensino, sendo que a Instituição, desta forma, promove o conceito de professor criativo, podendo manifestar-se de várias formas, tais como: preparação de apresentações, composição de canções e escolha de repertório.

### **2.2.2. Ensinar com criatividade**

A música começou a ser impressa em meados do século XV. Desde essa época, a notação musical, ou seja, a documentação escrita do que é audível, tem vindo a ganhar mais importância.

A criatividade musical diz respeito aos processos cognitivos usados na aprendizagem do indivíduo e a forma como interpreta e recria essa informação (Tafuri, 2006). Desta forma, o rendimento musical permite que a expressão da criatividade seja através dessas estruturas musicais muitas vezes sob a forma de improvisação (Timmers, 2002).

Apesar dos conceitos de criatividade e improvisação serem bastante similares, pode afirmar-se que a criatividade não possui tantas restrições como a improvisação. Desta forma, o improviso é uma atividade criativa, ou seja, um indivíduo interiorizou o vocabulário musical e é capaz de expressar ideias musicais de forma espontânea (Azzara, 1991).

Nos dias de hoje, a compreensão e a gestão de múltiplos fatores, os recursos disponíveis, a carga horária, a importância atribuída à disciplina, entre outros, devem ser valorizados como uma possibilidade de ensinar com criatividade. Assim um professor que absorve estas condições e reflete sobre as mesmas, musicalmente poderá desenvolver afincadamente estratégias que promovam a autoeficácia nos seus alunos.

## CAPÍTULO III- PEDAGOGIAS COM CRIATIVIDADE

Neste capítulo serão abordados alguns dos autores mais relevantes que dedicaram a sua vida à Música e que ao longo do século XX contribuíram com conceitos inovadores que se refletiram de uma forma brilhante no seu ensino.

### 3.1. Edwin Gordon

Gordon doutorou-se em Educação Musical no ano de 1958, na Universidade do Iowa. No seu projeto de doutoramento estudou a aptidão musical e o impacto no desenvolvimento musical da pessoa, baseando a sua pesquisa nos estudos de Seashore e de Drake (Moreira, 1999).

Ao longo da sua carreira, o autor dedicou-se a perceber de que forma poderia integrar os conhecimentos científicos no ensino da música. Assim, elaborou a Teoria da Aprendizagem Musical (*Music Learning Theory*) na década de 70, que traduz um modelo para compreender a aprendizagem. Tendo algumas semelhanças com outras teorias de aprendizagem da música, demarca-se, no entanto, porque foca-se no processo de aprendizagem das pessoas (Azzara, 1991). Por outras palavras, a aprendizagem é encarada como uma sequência de processos de desenvolvimento, aplicando conhecimentos da psicologia da aprendizagem (Gordon, 2000). Como conceito central do seu modelo, Gordon criou a noção de *audiação*. Refere-se ao ato de compreender a música, na qual o som não está presente de forma física. É um conceito diferente do de imitação porque requer que a pessoa seja capaz de refletir. Não existem diferentes tipos de *audiação*, existem níveis, ou seja, quanto melhor esta for, melhor será a compreensão musical (Azzara, 1991). O autor estruturou as sequências de competências musicais através de níveis e subníveis:

#### a) *Discriminação*

1. *Auditiva/oral*
2. *Associação verbal*
3. *Síntese parcial*
4. *Associação simbólica (leitura-escrita)*

## 5. *Síntese composta* (leitura-escrita)

### b) *Inferência*

1. *Generalização* (auditiva/oral – verbal – simbólica- leitura-escrita)
2. *Criatividade/improvisação* (auditiva/oral – simbólica- leitura-escrita)
3. *Compreensão teórica* (auditiva/oral – verbal – simbólica- leitura- escrita) (Moreira, 1999).

Estes níveis e subníveis de *audiação* permitem compreender a forma como os estudantes de música se relacionam com os padrões tonais rítmicos, sendo que o enfoque é dado ao processo e não ao resultado (Gordon, 1997). Este conceito está na base da sua teoria e o autor refere que a audiação é para a música, o que o pensamento é para a linguagem. Desta forma, para dominar uma linguagem é necessário pensar nessa linguagem, da mesma forma que para perceber a música, é necessário conseguir pensar na linguagem musical. Neste ponto de vista, um estudante ao aprender um instrumento está, na realidade, a aprender dois, ou seja, o seu instrumento de *audiação* e o instrumento musical. Quando isto acontece, ele/ela é capaz de ouvir na sua cabeça o som que o instrumento vai emitir e, logo, a sua execução irá ser mais afinada e com melhor expressão e fluidez rítmica (The Gordon Institute for Music Learning - TGIML, 2014).

Com uma boa compreensão musical é possível: a) ouvir música de forma inteligente; b) criar sensibilidade e valorização estética a partir da escuta, improviso e desempenho; c) melhorar a capacidade de transmitir ideias, sentimentos e emoções a partir do improviso, da composição e desempenho; c) ouvir e participar em espetáculos musicais com diferentes níveis de compreensão, conforme a aptidão, compromisso e interesses individuais (Azzara, 1991).

Para Gordon (1971), a aptidão musical refere-se ao potencial que cada estudante apresenta para aprender música. Esta aptidão é maior nas crianças, sobretudo se estas forem expostas a estímulos musicais logo que nascem, pois

isto desenvolverá a capacidade musical da criança. Esta ideia assenta na premissa que o potencial máximo de aprendizagem do ser humano ocorre no momento do seu nascimento. Desde o nascimento até aos cinco anos de idade, as experiências musicais vivenciadas vão ter uma grande influência na capacidade de apreciar e compreender a música na idade adulta (TGIML, 2014). Gordon estabeleceu assim um conjunto de estádios percorridos pela criança: a) *aculturação*: a criança está exposta à cultura musical do ambiente que a rodeia; b) *imitação*: a criança começa a imitar os sons que ouve aos adultos; c) *assimilação*: a criança aprende a coordenação dos seus movimentos através do canto e da respiração (Gordon, 2003).

Adicionalmente, Gordon (1997) preconizou 5 estádios de desenvolvimento na aprendizagem musical. Assim, no primeiro estádio é viável que o foco esteja na produção sonora, na capacidade de imitação e na conceção de padrões melódicos e rítmicos. Ou seja, esta etapa refere-se aos sons musicais que são mostrados para compreensão, que, posteriormente, serão reproduzidos através do canto.

No segundo estádio é definida a ligação entre o som musical e a respetiva nota. Ou seja, o estudante vai associar os sons do estágio anterior a sílabas de solfejo (estudo melódico) ou a sílabas métricas (estudo rítmico). Como se pode verificar neste modelo, ao contrário do ensino tradicional, o estudante primeiro tem contacto com os sons (Gordon, 2000).

No terceiro estádio cada padrão musical estudado nos estádios anteriores é contrastado com outros padrões com os mesmos graus na escala. Isto sucede desde que se situem no modo melódico contrastante, seja maior ou menor, ou ainda que possuam igual número de tempos, ou desde que se encontrem divididos num modo rítmico contrastante, duplo ou triplo (Gordon, 1971).

O estádio 4 foca-se, num primeiro momento, no som, posteriormente na leitura e por fim o som que é repetido para que seja possível elaborar a escrita (Gordon, 2000).

Finalmente, o estágio 5 foca-se sobretudo na distinção entre modos e métricas contrastantes na leitura e na escrita. Assim, apresentam-se novamente ao estudante os padrões do estágio 3, para que este os identifique escritos e faça a identificação e notação musical dos mesmos, quando cantados (Gordon, 2000).

Ao longo destes estádios, o professor irá utilizar preferencialmente a voz de forma que a criança compreenda as diferenças entre o falar e o cantar, e neste último caso, a afinação. O facto de ser permitido que a criança integre um leque variado de vocabulário, irá ser muito importante na educação musical formal a que terá acesso no futuro (TGIML, 2014).

A teoria da aprendizagem musical de Gordon resulta de uma pesquisa criativa e de um pensamento crítico. Esta constitui uma boa ferramenta para educadores e investigadores, porém, ela não é um método de ensino de música, mas antes um conjunto de princípios lógicos e fundamentais para compreender a aprendizagem musical (Azzara, 1991). Ou seja, trata-se de uma teoria acerca de como as pessoas aprendem música.

Desta forma, torna-se essencial que os professores de música de qualquer nível compreendam o processo de aprendizagem, tornando-se necessário que percebam que cada pessoa tem a sua própria visão das situações. Assim, é importante que os professores e alunos sejam observados sob esta perspetiva, já que um bom nível de ensino não é uma mera exposição de conhecimentos. Assim, quando os professores compreendem e assimilam o método de ensino, estes sabem o que é ensinar, quando e porque devem fazê-lo. O método integra técnicas que explicam como se ensina, e através destas é possível obter uma boa qualidade de ensino, ultrapassando as diferenças individuais de cada aluno (Azzara, 1991). Neste sentido, a teoria da aprendizagem musical de Gordon constitui um modelo para o método, propondo técnicas para atingir os objetivos sequenciais das aulas.

Em suma, os principais focos de interesse da teoria da aprendizagem musical de Gordon são, a) compreender de que forma as pessoas aprendem música; b) qual o momento em que estão preparadas para adquirir certas competências; c) qual a sequência de conteúdos mais apropriada a seguir.

### 3.2. Emile Jacques-Dalcroze

Dalcroze nasceu em 1865 e faleceu em 1950. Começou a sua formação musical muito cedo, já que a sua mãe era professora de música. Durante a sua formação, Dalcroze estudou no Conservatório de Música e Colégio de Génova e também estudou composição com Léo Delibes e Gabriel Fauré, em Paris. Posteriormente começou a dar aulas no Conservatório de Viena. Dalcroze considerou que havia falta de coesão no método de ensino. Observou que os estudantes conseguiam movimentar-se e exprimir-se livremente quando ouviam música, porém quando tocavam, esta liberdade e expressividade perdiam-se. A partir desta constatação surgiu através de movimentos rítmicos a abordagem de Dalcroze no ensino de música (Labuta & Smith, 1997).

A abordagem pedagógica de Dalcroze, denominada *Eurhythmics*, assenta na ideia que a música provém das emoções corporais e só depois é transferida para movimentos rítmicos (Findlay, 1971). Esta abordagem tem três aspetos centrais: a) o movimento rítmico; b) os conceitos de melodia e de harmonia através do movimento; c) a improvisação (Mead, 1994).

Assim, este modelo começou a ser utilizado nas escolas americanas em 1915 e continua ainda nos dias de hoje (Labuta & Smith, 1997). Este foca-se essencialmente no ensino da compreensão musical, ou seja, nos conceitos, significados, ligações a outro tipo de artes e dinâmicas do ser humano. Para atingir estas metas recorre a técnicas que integram simultaneamente o movimento rítmico, o treino auditivo e a improvisação, quer física, quer vocal, quer instrumental (Mead, 1986).

Quando começou a dar aulas, Dalcroze apercebeu-se que os seus alunos, quando cantavam, apresentavam movimentos espontâneos, tais como balançar, bater um pé ou movimentar os braços subtilmente. Para Dalcroze isto significava estar consciente da vida e do movimento da música (Farber & Parker, 1987). Foi assim que criou o movimento *Eurhythmics*, cujo significado é boa fluidez. Esta técnica consiste em estudar música utilizando os gestos naturais espontâneos enquanto a ouvem. Ou seja, enquanto o professor

improvisa no piano, os alunos devem andar e movimentar os braços de forma intuitiva (Mead, 1986).

### **3.3. Carl Orff**

Orff foi um compositor alemão que nasceu em 1895 e faleceu em 1982. Foi regente em vários teatros em Munique e esteve à frente da direção musical da escola de danças de vanguarda de Dorothee Günther, em 1924. A partir de 1936 tornou-se professor de música em Munique. Orff dedicou-se sobretudo a danças e coros populares, no entanto, apesar de aparentemente ser simplista, a sua música é muito sofisticada. A obra com maior sucesso foi a *Trilogia Carmina Burana*, em 1937. O autor criou o seu próprio método de aprendizagem musical (Projeto Musical, 2006).

Na abordagem ativa para a educação musical, denominada Orff-Schulwerk, o canto, a fala, a dança e o jogo, são atividades que associadas à improvisação e à criatividade constituem o foco central desta teoria. Assim, esta assenta nas características que integram o comportamento natural das crianças no jogo (Shamrock, 1997).

Desta forma, trata-se de aprender música partindo de processos de rotina. O objetivo principal é despertar o potencial artístico nos estudantes, permitindo que este seja praticado (Orff, 1977). Apesar desta abordagem ter como objetivo a aprendizagem da música, devido às suas características, tem também um grande impacto na aprendizagem cultural e social (Shamrock, 1997).

Igualmente, trata-se de um modelo de aprendizagem diferente do tradicional, pois integra a possibilidade de um desenvolvimento artístico. Não se foca apenas na música, mas também na dança, no movimento e na fala. O grande foco é o processo e não o resultado, ou seja, pretende-se aproveitar todo o potencial, sendo que o objetivo não passa por descobrir grandes talentos. Assim, neste processo todos participam, respeitando-se o nível de cada um. Existe também uma margem para criar novas ideias, isto é, este processo não é estanque, não se limita à reprodução de habilidades já existentes (Orff, 1977).

Desta forma, a aprendizagem resulta da interação entre os alunos e o professor, deixando espaço de liberdade para criar, para experimentar tarefas novas, tendo sempre em conta o estágio de desenvolvimento em que os primeiros se encontram (Orff, 1977).

Orff descreve a abordagem comparando os alunos a flores selvagens, que florescem melhor num ambiente natural, isto é, sem serem excessivamente cultivadas. Porém, é necessário distinguir flores selvagens de erva, ou seja, este processo não está isento de conteúdos específicos, nem de requisitos. Este modelo procura desenvolver nos alunos a capacidade de produção musical, permitindo, desta forma, que estes possam cantar, movimentar-se, tocar instrumentos, utilizar a linguagem quer em contextos rítmicos, quer dramáticos, improvisar e criar e associar ideias. Os materiais utilizados no processo de aprendizagem devem ser simples, básicos, naturais, e que as crianças possam facilmente associar aos seus pensamentos e fantasias. Uma particularidade deste modelo é o facto de o mesmo estar adaptada a crianças com incapacidade física ou mental. Assim, qualquer pessoa pode usufruir de uma experiência musical criativa, independentemente da idade, grupo ou população (Shamrock, 1997).

Neste processo são consideradas várias fases de desenvolvimento musical:

1. Exploração: descoberta de possibilidades, neste caso, som e movimento;
2. Imitação: desenvolvimento de capacidades básicas na linguagem rítmica, na percussão corporal, no canto, nos movimentos livres e no ato de tocar instrumentos;
3. Improvisação: conseguir que os alunos sejam capazes de criar novas combinações, bem como dar o seu contributo à atividade do grupo;
4. Criação (Shamrock, 1997).

As atividades deste método são divertidas e criativas, o que faz com que os estudantes encarem cada aula como uma verdadeira aventura musical (Lange, 2005).

Assim, o ritmo natural da fala é muito importante neste processo. Uma das formas de integrar a fala é através da leitura repetida de um poema, o qual poderá ser depois reproduzido musicalmente (Lange, 2005).

A percussão corporal é igualmente central neste processo. A sua utilização para ensinar instrumentos pode ser estalando, aplaudindo ou dando pancadinhas. Esta técnica pode ser muito divertida, quer para o professor, quer para os alunos. Usando esta técnica, facultava-se aos alunos a possibilidade de executar fisicamente uma obra musical, antes de a transporem para os respetivos instrumentos (Lange, 2005).

Desta forma, todo o processo se foca na totalidade, atividade, criatividade, atividade motora, teoria, comunidade e foco na criança (Lange, 2005). Nas aulas, os estudantes devem ser participantes ativos, sendo que o professor deve ter o cuidado de permitir que a criatividade individual de cada criança possa fluir (Lange, 2005). Assim, a improvisação demora muitos anos até se tornar algo em que o estudante se sinta confortável. Porém, este passo começa logo no início da formação, através da exploração dos instrumentos (Lange, 2005).

### **3.4. Zoltan Kodály**

Kodály foi um compositor, educador, linguista, filósofo e autor húngaro. Nasceu em 1882 e faleceu em 1967. Kodály percebeu que a cultura musical na Hungria tinha importantes lacunas. Neste sentido, dedicou-se a incrementar os conhecimentos da população relativamente à sua herança musical. Começou por formar os professores, ou seja, esta formação foi alterada de 6 meses para 5. Depois deste investimento na formação dos professores, centrou-se na educação e nas experiências oferecidas às crianças anos (Choksy, 1981).

Kodály acreditava que a música era para todos e, em particular, era importante que as crianças pudessem ter contacto, desde muito cedo, com música de boa qualidade. Acreditava também que o seu ensino devia acompanhar os estádios de desenvolvimento da criança (Kodály, 1974).

A grande novidade do conceito metodológico de Kodály foi a integração de músicas da língua materna das crianças na formação. Assim, no processo de formação foram incluídas músicas populares húngaras. Assim, esta abordagem centra-se no ensino das habilidades e conceitos musicais, de forma sequenciada, tendo como referencia a idade e grau de desenvolvimento da criança (Choksy, 1981).

## PARTE II- ESTUDO EMPÍRICO

### CAPÍTULO I - MÉTODO

#### 1.1. Amostra

O presente estudo envolveu 52 participantes com 9 anos de idade, referentes ao 1º ciclo que frequentavam o 4º ano de escolaridade nas escolas EBI de Castelões (turma K – 17 alunos), EBI de Ruivães (turma B – 14 alunos) e EBI de Oliveira S. Mateus (turma H – 21 alunos). Estes pertenciam ao Agrupamento de Escolas de Pedome do concelho de Vila Nova de Famalicão, que beneficiaram da disciplina de Iniciação Musical no 1.º ciclo com coordenação pedagógica a cargo do Centro de Cultura Musical – Caldas da Saúde, Santo Tirso. Na nossa amostra, 21 alunos (40.4%) eram do sexo feminino, enquanto que 31 pertenciam ao sexo masculino (59.6%).

#### 1.2. Instrumentos

Foi realizado um questionário (ver anexo I) sobre a perceção de autoeficácia. Este instrumento contém 12 itens dos quais 8 são de nível teórico (Identificar a tonalidade e as alterações; Identificar o compasso existente na peça; Reconhecer a divisão do tempo; Quantificar os compassos que compõem a peça; Reconhecer as figuras e células rítmicas presentes na peça; Analisar a duração das figuras e células rítmicas; Identificar e sinalizar na peça os tempos fortes e fracos; Identificar a nota mais grave e mais aguda); e 4 de nível prático (Ler com os vocábulos o ritmo da peça; Solfejar as notas; Entoar a peça e simular na flauta com as posições corretas; Executar a peça na flauta de bisel). Os itens foram avaliados tendo em conta os trechos musicais para flauta de bisel soprano de duas canções da autoria do professor, denominadas “Estrela a brilhar” e “Barco”, associadas ao conteúdo *compasso composto – divisão ternária*. As afirmações estavam definidas de forma a que os alunos escolhessem uma das três opções: “Acho que não vou ser capaz”, “não sei se vou ser capaz” e “vou ser capaz” para relatarem a sua perceção em realizar as tarefas específicas. Adicionalmente, os participantes, no caso de acharem que conseguiam efetuar a tarefa, designaram o grau de certeza, em percentagem.

Além desta escala, todas as crianças também realizaram duas provas de avaliação compostas por uma parte teórica e por uma parte prática com cotação de 50% para ambas as partes. As notas obtidas foram traduzidas para níveis de classificação. Sendo nível 1 – 0% a 25% ou por falta de presença; nível 2 – Insuficiente (25% a 50%); nível 3 – Suficiente (50% a 70%); nível 4 – Bom (70% a 85%); e nível 5 – Muito Bom (85% a 100%).

### **1.3. Procedimento**

O estudo envolveu três momentos de avaliação abrangidos por quatro aulas em cada turma, entre os dias 19 e 29 de maio de 2014. Numa primeira fase, foi transmitido aos participantes os objetivos do estudo e as atividades a realizar. No primeiro momento todos preencheram o questionário de registo de autoeficácia no início da primeira aula sobre os domínios teórico e prático antes de terem sido vivenciados. Na primeira aula foi apresentado o conteúdo *compasso composto – divisão ternária*, trabalhado com a canção “Estrela a brilhar” e sem recorrência às quatro fontes de autoeficácia (ver capítulo 1.2 . Parte I).

Na segunda aula foi realizada uma prova de avaliação teórico/prática com a duração de 15 minutos e 30 minutos, respetivamente. Na parte teórica os alunos responderam no enunciado aos 8 itens apresentados e vivenciados na aula anterior, enquanto, na parte prática os alunos interpretaram individualmente as peças anteriormente referidas, por forma a garantir a viabilidade nos resultados.

Numa terceira aula foi lembrado o conteúdo *compasso composto – divisão ternária*, trabalhado com a canção “Barco” sendo exposto pelo professor durante a aula com o recurso a estratégias que fortalecessem as quatro fontes de autoeficácia. Neste sentido, de acordo com Margolis e McCabe (2006) foram aplicadas as seguintes estratégias, entre outras:

- 1) Promover experiências de sucesso do passado; sempre que um aluno não conseguia realizar corretamente um movimento, era referido uma tarefa similar em que foi bem-sucedido no passado.

- 2) Fornecer tarefas moderadamente desafiadoras; foi dado um exercício inicial ligeiramente acima da dificuldade média dos alunos. Este permitiu, para além do reforço da autoeficácia, que os estudantes ficassem motivados e não desistissem, pois o esforço despendido não foi demasiado.
- 3) Utilizar os colegas como modelos; sempre que um aluno com dificuldades similares conseguia efetuar um movimento, era pedido aos estudantes que não o conseguiam fazer que seguissem o seu exemplo.
- 4) Ensinar estratégias específicas de aprendizagem; foi ensinado aos alunos uma estratégia para resolverem um exercício.
- 5) Utilização de reforços; sempre que um aluno efetuava um movimento correto era recompensado verbalmente com “Muito bem” ou “Excelente”. Adicionalmente, também eram reforçados os estudantes, que embora fizessem o movimento incorreto, fossem esforçados e persistentes através de por exemplo “Boa, mas para a próxima tenta fazer desta forma”.

Na quarta e última aula, os alunos realizaram uma prova de avaliação nos mesmos moldes da realizada na segunda aula.

## CAPÍTULO II - Resultados

A análise e tratamento de dados foram efetuados recorrendo ao SPSS (*software* 21.0 para *Windows*).

Este trabalho teve o objetivo central de tentar compreender a influência das estratégias de autoeficácia na autoeficácia percebida dos alunos de Música e nos seus resultados académicos. Para tal, numa primeira fase, efetuamos, através da estatística descritiva (medidas de tendência central e de dispersão), uma caracterização das variáveis principais do nosso estudo: percepção de autoeficácia, força da autoeficácia (percentagem de certeza) nos três momentos e os dois testes realizados. Numa segunda etapa, procuramos perceber a associação entre a autoeficácia e os resultados escolares através do teste de correlação de *Spearman*. Por último, tentamos entender o efeito das estratégias de autoeficácia na autoeficácia dos estudantes de música e consequente força e nos resultados académicos, recorrendo ao teste de diferenças de *Friedman*. Nestas últimas duas fases, como não foram garantidos os pressupostos da normalidade e da homogeneidade das variâncias, recorreremos aos testes não paramétricos.

Assim, como podemos verificar pela **Tabela 1**, a média mais elevada é no momento 3 (2.65). Ou seja, após o professor ter exemplificado a matéria na segunda aula usando estratégias de promoção da autoeficácia. Mais concretamente, os alunos reportaram uma confiança superior neste momento e houve um crescendo desde o primeiro até ao último momento. Relativamente à força da autoeficácia, o grau de certeza em percentagem dos estudantes quanto a determinada tarefa, a média também foi superior no momento 3 (78.86), existindo uma evolução similar à autoeficácia percebida. No que diz respeito aos testes realizados, o primeiro avaliando uma matéria onde não foi usada qualquer estratégia de promoção da autoeficácia e o segundo utilizando algumas técnicas que potenciassessem este constructo, constatamos que as notas do segundo teste foram melhores (75.67).

**Tabela 1 - Medidas de dispersão e de tendência central das variáveis relativas à autoeficácia e consequente força nos três momentos e dos dois testes**

	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
Autoeficácia M1	2.40	.34	1	3
Autoeficácia M2	2.50	.37	1.17	3
Autoeficácia M3	2.65	.32	1.25	3
Força da autoeficácia M1	72.26	20.38	10	100
Força da autoeficácia M2	73.62	19.79	10	99.10
Força da autoeficácia M3	78.86	18.07	32	100
Teste M2	57.87	14.83	18	85
Teste M3	75.67	12.98	45	98

Quanto à relação entre a autoeficácia dos alunos e os seus resultados escolares (**Tabela 2**), encontramos uma associação positiva significativa entre o primeiro teste (segundo momento) e as percepções de autoeficácia no momento 1 ( $r_{sp}=.51$ ,  $p<.001$ ), no momento 2 ( $r_{sp}=.58$ ,  $p<.001$ ) e no momento 3 ( $r_{sp}=.68$ ,  $p<.001$ ). Ou seja, elevados valores de autoeficácia nos 3 momentos estão associados a valores superiores no teste efetuado no segundo momento.

Adicionalmente, verificamos uma associação positiva significativa entre o segundo teste e as percepções de autoeficácia nos 3 momentos, respetivamente ( $r_{sp}=.52$ ,  $p<.001$ ), ( $r_{sp}=.55$ ,  $p<.001$ ) e ( $r_{sp}=.62$ ,  $p<.001$ ).

**Tabela 2 - Associação entre as percepções de autoeficácia nos três momentos e os resultados dos dois testes**

	Teste M2	Teste M3
Autoeficácia M1	.51***	.52***
Autoeficácia M2	.58***	.55***
Autoeficácia M3	.68***	.62***

Nota: Teste de correlação de Spearman; \*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001

Adicionalmente, como se pode verificar pela **Tabela 3**, verificamos o efeito da utilização/não utilização das estratégias de autoeficácia por parte do professor ao nível da autoeficácia dos alunos e respetiva força ( $X^2(2)=61.57$ ,  $p<.001$ ). Os testes de *Wilcoxon* com correção de *Bonferroni* ( $.05/3=.017$ ) revelaram diferenças significativas entre o momento 1 e o momento 2; entre o momento 2 e o momento 3; e entre o momento 1 e o momento 3. Ou seja, os alunos exibiram uma autoeficácia superior no momento 3 aos outros dois momentos e no primeiro os *scores* foram os mais baixos. Isto quer dizer que no final das duas primeiras aulas, sem o uso das estratégias da autoeficácia, esta foi superior. No entanto, depois do uso destas técnicas de fomento na capacidade dos alunos em executar uma tarefa em particular, esta percepção voltou a subir, embora tenha sido dada uma matéria diferente nas terceira e quarta aulas.

Igualmente, constatamos diferenças entre os 3 momentos ao nível da força da autoeficácia ( $X^2(2)=10.52$ ,  $p<.01$ ). Os testes de *Wilcoxon* com correção de *Bonferroni* revelaram diferenças significativas entre o momento 2 e o momento 3; e entre o momento 1 e o momento 3. Ou seja, a convicção dos alunos, em percentagem, foi crescendo consoante os momentos. No final das últimas duas aulas, os *scores* foram superiores que as restantes, mostrando uma maior percepção de confiança em tarefas específicas.

**Tabela 3 - Diferenças em função dos três momentos ao nível da autoeficácia percebida e da correspondente força**

	Momento 1	Momento 2	Momento 3	$X^2$ (2)	1 vs 2	2 vs 3	1 vs 3
	Ordem Média	Ordem Média	Ordem Média				
Autoeficácia	1.38	1.83	2.79	61.57***	**	***	***
Força da autoeficácia	1.90	1.74	2.36	10.52**	n.s.	*	**

Nota: Teste Friedman; \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

Finalmente, encontramos diferenças em função do momento ao nível das notas escolares ( $Z = -6.28$ ,  $p < .001$ ). Os alunos obtiveram uma média inferior no teste realizado no momento 2 (1º teste). Ou seja, os resultados do 2º teste foram melhores quando foram avaliadas competências depois das duas últimas aulas onde foram aplicadas estratégias de autoeficácia.

**Tabela 4 - Diferenças em função dos resultados dos dois testes**

	Momento 2	Momento 3	Z
	Ordem Média	Ordem Média	
Testes	0	26.50	-6.28***

Nota: Teste Wilcoxon; \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

## **CAPÍTULO III- Discussão**

O objetivo central deste trabalho foi compreender o efeito das estratégias de autoeficácia e da criatividade no ensino da disciplina de Iniciação Musical, na autoeficácia percebida dos alunos e nos respetivos resultados a essa unidade curricular. Neste sentido, realizamos uma avaliação inicial da autoeficácia antes de qualquer aula (momento 1), após a 1ª aula (usando a criatividade através de canções originais, correspondendo ao momento 2) e após a 3ª aula (usando a criatividade e as estratégias de autoeficácia, correspondendo ao momento 3). No momento 2 e no momento 3, os alunos efetuaram um teste de conhecimentos.

### **3.1. Associação entre autoeficácia e resultados escolares**

Relativamente à relação entre a autoeficácia e os resultados académicos na disciplina de Educação Musical, verificamos uma correlação significativa positiva entre estas variáveis em todos os momentos. Ou seja, crenças de autoeficácia elevadas nos 3 momentos estão associadas a resultados superiores nos testes efetuados nos 2 momentos. Por outras palavras, quanto maior for a perceção dos alunos sobre a sua capacidade em conseguirem realizar determinado exercício, maior o resultado no desempenho dessa tarefa. Estes dados vão de encontro aos obtidos por Mikusova (2013), num estudo com 288 alunos da disciplina de Educação Musical, que pretendeu estudar a relação entre as suas perceções de autoeficácia e o seu desempenho. A autora concluiu, igualmente, que um índice superior de autoeficácia está associado a um rendimento mais elevado. Também Neves e Faria (2007), num estudo com 207 alunos das disciplinas de Português e Matemática, constataram que a autoeficácia percebida está associada a resultados superiores. Igualmente, Souza e Brito (2008) estudaram a relação entre o autoconceito, a autoeficácia e os resultados de 122 estudantes na disciplina de Matemática. As autoras concluíram que os resultados académicos estavam associados positivamente às outras duas variáveis. Finalmente, Rodrigues e Barreira (2007) também obtiveram uma associação positiva entre autoeficácia e resultados escolares, calculados através da média de 34 alunos às disciplinas de Português,

Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física e Educação Artística.

Adicionalmente, o coeficiente de correlação parece fortalecer os resultados obtidos noutros trabalhos relativamente à autoeficácia expressa noutros contextos escolares (Medeiros, Loureiro, Linhares & Marturano, 2000). Aliás, como refere Pajares (1996), os coeficientes de correlação entre a autoeficácia e os resultados académicos variam entre .49 e .70. No caso do nosso estudo, os coeficientes de correlação variaram entre .51 e .68.

### **3.2. Diferenças em função dos 3 momentos ao nível da autoeficácia e da força da autoeficácia**

Quanto ao efeito das estratégias de autoeficácia e da criatividade na autoeficácia percebida e na correspondente força percebida pelos estudantes, detetamos diferenças significativas entre os 3 momentos. Ou seja, houve uma evolução crescente do momento 1 para o momento 2 e do momento 2 para o momento 3. Isto é, numa primeira fase, houve o efeito da criatividade no ensino da música na convicção dos alunos de que iriam conseguir resolver exercícios particulares, sendo que essa confiança nas suas capacidades aumentou quando foram adicionadas estratégias de autoeficácia por parte do professor. Estes resultados parecem fortalecer os obtidos por Costa (2010, pg. 46) num estudo com 4 momentos de avaliação onde foram aplicadas 12 atividades em alunos do pré-escolar. De acordo com o autor, “o método de trabalho de projecto com estratégias específicas de promoção de autoeficácia melhora a autoeficácia dos alunos do ensino pré-escolar”. Além disso, Lopes (2010), num estudo com 2 momentos, onde foram desenvolvidas várias atividades no ensino do pré-escolar, verificou que a dança educativa aliada às estratégias de autoeficácia, aumentaram a autoeficácia percebida das crianças. No entanto, a autora ressalva que outra atividade artística poderia obter dados idênticos. Assim, estes resultados vão de encontro à tese de vários autores (Pajares, 2005; Schunk, 2005) que defendem que a utilização destas estratégias potencia a confiança. Também Torisu e Ferreira (2011), num estudo qualitativo realizado com alunos de Matemática, detetaram que o uso

das experiências de realização passadas e a persuasão verbal são ferramentas fundamentais para aumentar a autoeficácia e a motivação.

### **3.3. Diferenças em função das estratégias de autoeficácia ao nível dos testes realizados**

Finalmente, verificamos o efeito da autoeficácia nos resultados na disciplina de música. Ou seja, do primeiro teste (não foram usadas técnicas de autoeficácia) para o segundo teste houve um aumento médio de quase 20%. O que quer dizer que a criatividade tem um papel importante, mas a aliança com este tipo de estratégias parece contribuir para o atingimento de bons resultados. Neste sentido, McCormick e McPherson (2006) estudaram a influência da autoeficácia no rendimento musical. Os autores detetaram o efeito da primeira variável nas notas finais a esta disciplina. Mais concretamente, a autoeficácia foi o mais forte preditor dos bons resultados. Ou seja, comparativamente com colegas com capacidades musicais semelhantes, os alunos com índices maiores de autoeficácia apresentaram melhores notas.

Desta forma, este trabalho pretendeu dar a conhecer um pouco da realidade da Educação Musical e a influência que a autoeficácia e a criatividade podem ter neste contexto. Assim, a avaliação que foi realizada no domínio da autoeficácia teve em conta as suas três dimensões (o nível, a força e a generalização), permitindo uma análise mais global desta variável. Além disso, o carácter longitudinal deste trabalho permite analisar a evolução desta variável e da criatividade musical ao longo do tempo.

Adicionalmente, o uso destas estratégias e conseqüente reforço da autoeficácia apresentado pelos estudantes deste estudo, como defende Pajares (1996), irá permitir que perante uma tarefa nova, eles procurem julgamentos sobre a sua capacidade em realizar exercícios semelhantes. Neste sentido, Ritchie e Williamon (2010) realizaram um estudo com alunos de diferentes instituições e concluíram que independentemente do grau de exigência, a autoeficácia que foi reforçada será utilizada em desempenhos subsequentes. Ou seja, os alunos com maior autoeficácia, mantêm-na por mais tempo, pois vivenciam mais experiências de sucesso (Bandura, 1982). Este

facto torna-se ainda mais relevante, se esta competência for transferida para outras disciplinas e para outras situações de vida.

Por último, o facto de estratégias como a modelagem terem sido utilizadas, ajuda à socialização e à entreaajuda entre os vários colegas da turma.

### **3.4. Limitações**

Apesar destes contributos, este estudo apresentou algumas limitações. Uma delas residiu no facto da escolha da amostra ter conduzido a que o professor fosse também o investigador principal, o que poderá traduzir-se em alguns vieses nas medidas subjetivas.

Por outro lado, embora o objetivo principal fosse analisar a evolução das crenças de autoeficácia e dos resultados escolares e tenhamos verificado associações positivas entre estas duas variáveis, não estudamos as diferenças entre os alunos mais eficazes e menos eficazes nas suas notas. Em futuros estudos estas e outras variáveis (ex: sexo, idade, instrumento musical) deverão ser levadas em conta.

Finalmente, não analisamos a experiência musical dos estudantes e apesar de uma parte dos resultados possa ser atribuída a esta variável, como refere Nogueira (2002, p. 52) os “conhecimentos e as competências são fracos preditores do desempenho”.

### **3.5. Implicações para a prática**

Pese embora estas limitações, parece evidente que o uso destas estratégias de autoeficácia, se forem utilizadas por todos os educadores, poderão produzir os resultados aqui referidos. Acima de tudo, como afirma Bandura (1986), os alunos não devem ser julgados apenas pelos seus conhecimentos, mas também pelas suas crenças de autoeficácia.

Por outro lado, todos os reforços usados pelos educadores (ex: verbais, prêmios) deverão acontecer, não somente, perante as melhores notas mas também na evolução que os alunos apresentam no desempenho dos exercícios, atendendo a que os alunos têm maturação cognitiva diferente, resistência ao stresse, etc.

Adicionalmente, deverá ser relevado o papel de psicólogos no ensino, por exemplo, de estratégias de relaxamento, visto como defendem Schunk e Pajares (2009), o stresse e a ansiedade podem fomentar o medo de errar, diminuir as crenças de autoeficácia e o desempenho. Por outro lado, atenuar estes estados, podem contribuir para o aumento da autoeficácia.

## CONCLUSÃO

O impacto positivo que o fomento da autoeficácia tem no desempenho escolar parece evidente, uma vez que influencia, igualmente, a persistência, a formulação de objetivos e a motivação (Schunk & Zimmerman, 1997).

Assim, a criatividade, mas principalmente as estratégias de autoeficácia utilizadas, produziram um efeito nos resultados escolares, mas também na autoeficácia percebida dos alunos do nosso estudo. Neste sentido, como refere Pajares (2005), quando uma crença integra-se no organismo de um indivíduo, torna-se difícil modificá-la e quando consolidada, ela tende a perpetuar-se.

Desta forma, o professor criativo parte em vantagem, atendendo à possibilidade da abertura contínua dos sistemas de ensino em aplicar nas suas pedagogias de ensino da música este perfil de professor que assume autonomia em busca de novos resultados e perspectivas de ensino.

O professor criativo deve ser parte integrante de um programa de conteúdos, a realizar anualmente, como solução para atingir a plenitude musical de que o aluno pode ser capaz. Assim com este estudo verificou-se, que com a utilização de um conteúdo não existente no plano anual, os alunos foram capazes de evidenciar resultados progressivos, quer pela disponibilidade da criatividade do professor, quer pela percepção de autoeficácia, quer pelas estratégias de autoeficácia, assim como pelos testes realizados.

A par da realização deste estudo, os professores com perfil menos criativo, procuram reportório junto dos professores ditos criativos, por sentirem a necessidade de colmatar as lacunas pela inexistência dos conteúdos que preencham essa plenitude musical, o que parece subentender-se como uma mais valia no panorama atual da disciplina de Iniciação Musical.

Em suma, os resultados do nosso estudo mostraram uma associação positiva entre as crenças de autoeficácia e os resultados na disciplina de Iniciação Musical; os alunos no terceiro momento apresentaram superiores índices de autoeficácia, de força de autoeficácia e melhores notas escolares.

Todo este trabalho manifestou-se tendo em conta a criatividade do professor traduzida nas canções e excertos musicais para a flauta de bisel usados durante as aulas.

## REFERÊNCIAS

- Abeles, H., Hoffer, C. & Klotman, R. (1984). *Foundations of music education*. New York: Schirmer Books.
- Aldana, G. (1996). *La travesía creativa – Assumiendo las riendas del cambio, creatividad e innovación* Ediciones: Santafé de Bogotá.
- Alderman, M. K. (2004). *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Azzara, C. (1991). Audiation, improvisation, and music learning theory. *The Quarterly*, 2, 106-109.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning theory*. Englewood Cliff, N. J.: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1982). Self mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliff, N. J.: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Ediciones Martinez Roca.
- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Journal of Applied Sport Psychology*, 2, 128-163.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Longman.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.) *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, (pp.307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, J.V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted Impact of Self-Efficacy Beliefs on Academic Functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222.

- Bandura, A., Azzi, R. G., & Polydoro, A. (2008). *Teoria social cognitiva: Conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed.
- Bruner, J. (1998). *O Processo da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Cervone, D., & Scott, W. (1995). Self-efficacy theory of behavioral change: Foundations, conceptual issues and therapeutic implications. In W. O'Donohue and L. Krasner (Eds.), *Theories of behavior therapy: exploring behavior change*. NY: American Psychological Association.
- Choksy, L. (1981). *The Kodály context: creating an environment for musical learning*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Churba, C. (1995). *La creatividad – Un enfoque dinamizador de las personas y las organizaciones*. Ediciones Dunken: Buenos Aires.
- Costa, L. (2010). *Sou capaz: A auto-eficácia em pré-escolar*. Tese de mestrado em Ciências da educação. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Cruz, J. F. & Gomes, A. R. (1996). Auto-confiança e rendimento na competição desportiva. In J. F. Cruz (Ed.), *Manual de Psicologia do Desporto*. Braga: SHO-Sistemas Humanos e Organizacionais.
- Deliège, I., & Wiggins, G. (2006). *Music Creativity: Multidisciplinary Research in Theory and Practice*. Psychology Press: East Sussex.
- Farber, A., & Parker, L. (1987). Discovering music through Dalcroze Eurhythmics. *Music Educators Journal*, 74, 43-45.
- Findlay, E. (1971). *Rhythm and movement*. USA: Alfred Music Publishing.
- Gil da Costa, H. (2000). Porque a criatividade está na moda ou porque antes de ser professor sou pessoa. *Separata da revista SONHAR, fascículo 2 – volume VII*: APPACDM BRAGA: Braga.
- Gordon, E. E. (1971). *Psychology of music education*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

- Gordon, E. E. (1997). *Learning sequences in music: skill, content, and patterns*. Chicago: G.I.A. Publications.
- Gordon, E. E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical: competências, conteúdos e padrões (Learning sequences in music: skill, content, and patterns)*. Traduzido por: Maria de Fátima Albuquerque. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gordon, E. E. (2003). *A music learning theory for newborn and young children*. Chicago: GIA Publications, Inc.
- Gordon, E. E. (2008). *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.
- Isaksen, S., Dorval, B., & Treffinger, D. (1994). *Creative approaches to problem solving*, Kendall. Hunt Publishing Company: Buffalo.
- Kodály, Z. (1974). *The selected writings of Zoltán Kodály*. London: Boosey & Hawkes.
- Labuta, J. A. & Smith, D. A. (1997). *Music education: historical contexts and perspectives*. New Jersey: Prentice Hall.
- Lange, D. M. (2005). *Together in harmony: combining Orff Schulwerk and Music Learning Theory*. Chicago, USA: GIA Publications, Inc.
- Lopes, C. (2010). *Passinhos de dança: Influência da dança educativa na autoeficácia das crianças em idade pré-escolar*. Tese de Mestrado. Universidade Nova de Lisboa.
- Margolis, H., & McCabe P. P. (2006). Improving Self-Efficacy and Motivation: What to do, What to say. *Intervention in School and Clinic*, 4, 218-227.
- Mark, M. & Gary, C. (1992). *A history of American music education*. New York: Schirmer Books.
- Martins, Vítor (2000). *Para uma Pedagogia da Criatividade*, Cadernos do CRIAP, Edições ASA: Porto.

- McCormick, J., & McPherson, G. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34(3), 322-336.
- Mead, V. H. (1986). More than mere movement: Dalcroze Eurhythmics. *Music Educators Journal*, 72, 42-46.
- Mead, V. H. (1994). *Dalcroze eurhythmics in today's music classroom*. New York: Schott Music Corporation.
- Medeiros, P.C., Loureiro, S.R., Linhares, M.B.M., & Marturano, P.C. (2000). A Auto-Eficácia e os Aspectos Comportamentais de Crianças com Dificuldade de Aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica* 13(3), 327-336.
- Mikusova, K. (2013). *Impacto das crenças de autoeficácia no desempenho dos alunos de música*. Tese de mestrado. Universidade Católica: Porto.
- Moreira, M. (1999). *Teorias de aprendizagem*. Porto Alegre: E.P.U.
- Neves, S.P., & Faria, L. (2007). Autoeficácia académica e atribuições causais em Português e Matemática. *Análise Psicológica*, 4(XXV), 635-652.
- Nietzsche, F. (1995). *Ecce homo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Nogueira, J. (2002). *Formar professores competentes e confiantes*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação (Psicologia da Educação). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Universidade Nova de Lisboa, Lisboa. 174 pp.
- Ormrod, J. E. (2003). *Educational psychology: Developing learners* (4<sup>th</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Orff, C. (1977). *Orff-Schulwerk: past and future*. Cleveland, OH: American Orff-Schulwerk Association.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.

- Pajares, F. (2002). Gender and Perceived Self-Efficacy in Self-Regulated Learning. *Theory into Practice*, 41(2), (*Becoming a Self-Regulated Learner*) 116-125.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19, 139–158.
- Pajares, F. (2005). Self-efficacy during childhood and adolescence: implications for teachers and parents. *Self-efficacy Beliefs of Adolescents*, 339-367.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research and applications* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Merrill.
- Projeto Musical (2006). Carl Orff (1895-1982): o Stravinski alemão. Consultado em: <http://www.projetomusical.com.br/compositor/index.php?pg=orff>
- Robinson, K (2011). *O Elemento*. Porto Editora: Porto.
- Rodrigues, C. L., & Barrera, S. D. (2007). Auto-eficácia e desempenho escolar em alunos do Ensino Fundamental. *Psicologia em pesquisa*, 1, 41-53.
- Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Chaleta, E., Grácio, L., Simões, F., Nuney, J.C., & Gonzalez-Pienda, J.A. (2005). Trabalho de Casa, Tarefas Escolares, Auto-Regulação e Envolvimento Parental. *Psicologia em Estudo, Maringá*, 10(3), 343-351.
- Schunk, D. (2005). Commentary on self-regulation in school contexts. *Learning and Instruction*, 15, 173-177.
- Schunk, D.H., & Pajares, F. (2009). Self-Efficacy Theory. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.) *Handbook of Motivation at School*. (35 – 53) Routledge: New York.
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (1997). Social Origins of Self-Regulatory Competence. *Educational Psychologist*. 32(4), 195-208.

- Shamrock, M. (1997). Orff-Schulwerk: an integrated foundation. *Music Educators Journal*, 83, 41-44.
- Silva, A., Duarte, A., Sá, I., & Simão, A. (2004). *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.
- Simão, A. (2002). *Aprendizagem estratégica: uma aposta na auto-regulação*. Lisboa: Ministério da Educação. SPRINTHALL, N.; SPRINTHALL, R. (1993)- *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw- Hill. 3- 9.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação 3º Volume*, Coleção Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget: Lisboa.
- Souza, L., & Brito, M. (2008). Crenças de autoeficácia, autoconceito e desempenho em Matemática. *Estudos de Psicologia*, 25 (2), 193-201.
- Sternberg, Robert J., & LUBART, Todd I (1999). Contemporary psychological perspectives in R. J. Sternberg (ed.) *Handbook of creativity*., Cambridge: Cambridge University Press.
- Tafari, J. (2006). Processes and teaching strategies in musical improvisation with children. In: DELIÈGE, I.; WIGGINS, G. A. (Ed.) *Musical Creativity: multidisciplinary research in theory and practice*. New York: Psychology Press.
- Timmers, R. (2002). *Freedom and constraints in timing and ornamentation: Investigations of music performance*. Maastricht, The Netherlands: Shaker Publishing.
- The Gordon Institute for Music Learning (2014). Consultado em: <http://giml.org/>
- Willems, Edgar (1970). *As Bases Psicológicas da Educação Musical*, Edições Pro-Música: Bienne.
- Torisu, E., & Ferreira, A. (2011). *O papel das crenças de autoeficácia na motivação para aprender matemática: Um estudo com alunos do Ensino Fundamental*. XIII CIAEM-IACME: Recife.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 82–91.

Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 1–37). Mahwah, NJ: Erlbaum.

## ANEXOS



## Questionário realizado no início da 1.ª aula e antes da realização das provas de avaliação

### Avaliação de auto-eficácia

**Sexo:** Masculino

Feminino

Para cada uma das perguntas marca uma X no item correspondente

Nota: preenche na coluna “grau de certeza” sempre que preencheres a coluna “vou ser capaz de fazer”

Vais fazer um teste. Até que ponto achas que vais conseguir responder às perguntas		Vou ser capaz de fazer	Não sei se vou ser capaz	Não vou ser capaz	Grau de certeza (%)
Teoria	Identificar a tonalidade e as alterações				
	Identificar o compasso existente na peça				
	Reconhecer a divisão do tempo				
	Quantificar os compassos que compõem a peça				
	Reconhecer as figuras e células rítmicas presentes na peça				
	Analisar a duração das figuras e células rítmicas				
	Identificar e sinalizar na peça os tempos fortes e fracos				
	Identificar a nota mais grave e mais aguda				
Prática	Ler com os vocábulos o ritmo da peça				
	Solfejar as notas				
	Entoar a peça e simular na flauta com as posições corretas				
	Executar a peça na flauta de bisel				



### **Plano de Aula**

Aula: 1.<sup>a</sup> aula do estudo (sem recurso às estratégias de auto eficácia)

Professor: Diogo Faria

Curso: Iniciação Musical

Turmas: B/K/H

Local: EBI de Ruivães; EBI de Castelões; EBI de Oliveira S. Mateus

Duração: 45min

Tema: Canção “Estrela a brilhar”

#### **Situação dos alunos e enquadramento da aula:**

As turmas (B, K e H) são constituídas por 14, 17 e 21 alunos, respetivamente, sendo a maior parte do género feminino. De forma geral, os alunos encaram a disciplina como empreendedora, o que valoriza e motiva diretamente o trabalho do professor e dos alunos. Os alunos demonstram-se envolvidos nas suas aprendizagens ao longo do ano letivo, participando de forma efusiva na superação das suas dificuldades. As turmas são bastante homogéneas e têm obtido bons resultados na aquisição das competências e nos conteúdos trabalhados nas aulas, tendo em conta as idades, a disciplina, os materiais, a carga horária entre outros fatores envolventes no dia a dia. Esta aula vem no seguimento de todo o trabalho feito até ao momento, por forma a possibilitar a apresentação de um novo conteúdo, compasso composto – divisão ternária. O contexto musical que será aqui explorado apresentará, portanto, um novo desafio aos alunos, o de como integrar e aplicar a combinação de novas células e figuras rítmicas e entoações, dentro de uma nova divisão do tempo.

#### **Conteúdos didáticos:**

Compasso composto

Divisão ternária

Célula rítmica – três colcheias

**Objetivos gerais:**

Dar a conhecer a peça “Estrela a brilhar”, a partir da qual a aplicação dos conhecimentos recentemente adquiridos, nomeadamente a combinação das células e figuras rítmicas, possam ser reconhecidas e praticadas pelos alunos, para que musicalmente estas sejam sentidas e compreendidas, assim como, bem interpretadas e executadas na flauta de bisel.

Implicar os alunos numa audição ativa, a partir da qual possam descobrir padrões rítmicos e melódicos e distinguir células de figuras rítmicas.

**Objetivos Específicos:**

1. Leituras Rítmicas

No domínio da Teoria:

- Identificar células e figuras rítmicas;
- Identificar o compasso.

No domínio da perceção :

- Sentir a pulsação;
- Reconhecer e executar o ritmo com rigor, com diferentes níveis corporais, bem como através da dedilhação na flauta de bisel;
- Percecionar os tempos fortes e fracos inerentes ao compasso binário composto, como forma de garantir com eficácia as acentuações e respirações.

2. Leituras Melódicas

No domínio da teoria:

- Identificar e entoar as notas da peça;
- Executar o excerto musical na flauta de bisel;

No domínio da perceção:

- Reconhecer e executar a melodia com rigor, procurando a afinação correta;

- Percecionar os intervalos de maior dificuldade de execução, por forma a garantir a afinação adequada;
- Procurar uma uniformização do timbre através da colocação de voz.

### 3. Canção “Estrela a brilhar”

- Reconhecer o ritmo das frases da canção;
- Articular o ritmo da canção, a partir do ritmo das palavras utilizando o processo de imitação;
- Ouvir os alunos acerca da temática da canção;
- Interiorizar a tonalidade de Dó M a partir da entoação da escala, do arpejo e dos acordes primários no estado fundamental;
- Identificar e entoar a nota que dá início à canção, como forma de contribuir para uma melhor perceção da afinação;
- Entoar e executar a canção com rigor e afinação, primeiro frase a frase e depois por inteiro, integrando todo o trabalho desenvolvido até ao momento.

### 4. Competências Pessoais e Sociais

- Envolver os alunos na regulação das suas aprendizagens, despertando a curiosidade pelo universo musical;
- Estimular os alunos para audição ativa;
- Desenvolver autonomia nos alunos através da prática musical, promovendo uma postura adequada;
- Envolver os alunos na prática musical conjunta, fomentando o sentido de grupo.

#### **Recursos:**

Flauta de bisel

Guitarra

Ficha de leituras

Partitura

### **Desenvolvimento da aula:**

A aula será dividida em três partes de acordo com uma estrutura base:

1. Exercícios de Imitação Rítmica e leituras rítmicas;
  2. Exercícios melódicos – entoações;
  3. Canção “Estrela a brilhar”;
  4. Excerto Musical (flauta de bisel);
  5. Concerto (Avaliação).
- 
- Numa primeira parte da aula serão realizados exercícios de imitação rítmica baseados na divisão ternária do tempo – compasso composto, utilizando diferentes níveis corporais. Após a percepção dos alunos deste novo conteúdo, será feita uma breve apresentação da nova célula, assim como, do novo compasso. De seguida, serão introduzidas e executadas pequenas leituras rítmicas para a compreensão do conteúdo didático.
  - Na segunda parte da aula, serão realizadas atividades que facilitem o treino da percepção rítmica através de pequenas entoações escritas na tonalidade da peça, após a realização de um breve aquecimento, com a entoação da escala e acorde maior da tonalidade da canção.
  - No que diz respeito à terceira parte da aula, serão realizadas atividades para trabalhar a melodia da canção, utilizando o processo de imitação, explorando a canção frase a frase, para uma compreensão musical e interiorização linguística da canção.
  - Na quarta parte da aula, já com as leituras realizadas executar-se-á na flauta de bisel o excerto musical, tendo sido realizado, anteriormente, um aquecimento com a escala e acorde maior da tonalidade da peça.
  - Por último será pedido aos alunos que executem a peça segundo as indicações do professor, terminando com um **Pequeno Concerto** (Avaliação) da canção trabalhada.

## **Avaliação:**

### 1.Domínio Sócio-afetivo

- Interesse, empenho e iniciativa;
- Apresentação do material para a aula;
- Dinâmica de grupo;

### 2.Domínio Teórico

- Compreensão e aplicação de conhecimentos;
- Identificação das figuras, células rítmicas e notas musicais;

### 3.Domínio Técnico

- Colocação das vogais;
- Articulação das consoantes;
- Precisão no ataque das frases;
- Aplicação de diferentes intensidades;
- Dedilhação na flauta de bisel

### 4. Domínio Musical

- Sonoridade e afinação;
- Entoação com precisão rítmica;
- Musicalidade.

A avaliação será qualitativa realizada em formato de reflexão no final da aula.

Muito Bom – Realizou com sucesso as atividades estipuladas para cada parte da aula, tendo adquirido as competências pretendidas nos vários domínios.

Bom – Realizou as atividades propostas para a aula, não tendo atingido totalmente todas as competências visadas.

Satisfaz – Compreendeu as peças no entanto ainda não aplica todas as competências de forma correta, (a colocação das vogais, a articulação das consoantes e a precisão rítmica; afinação; entoação em uníssono).



## Fichas de leituras

### Rítmicas

1) ||

2) ||

3) ||

### Entoações

1) ||

2) ||

3) ||

## Estrela a brilhar

Diogo Faria

Flauta

Voz

1. 2.

Fa-lei com u-ma es-tre - la

7

Fl.

Voz

que cha-mou por mim\_ Pe-di lhe um de - se - jo sor-riu p'ra mim\_

13

Fl.

Voz

Con-tei-lhe em se-gre - do que queri-a vo - ar\_ Res-pon-deu sem me - do

19

Fl.

Voz

dei-xa-te le - var\_ Co-mo u-ma on - da on-da do mar\_ Co-mo u-ma

26

Fl.

Voz

bri - sa um res-pi - rar\_ Lá gri-ma que sa - be por que cai sau-da-de que a

32

Fl.

Voz

per - ta se não sai Saem den-tro de mim mil co-res sem fim es trela a bri

2

36

Fl.

Voz

lhar.

**Teoria**

**Sexo:** Masculino

Feminino

Analisa cuidadosamente o excerto musical e responde às seguintes questões:

## Estrela a brilhar

Diogo Faria

Flauta



1. Identifica a tonalidade.

---

2. Identifica o compasso.

---

3. Qual a divisão do tempo.

---

4. Quantos compassos compõem a peça.

---

5. Quais as figuras e células rítmicas presentes na peça.

---

6. Qual a duração das figuras e células rítmicas.

---

7. Identifica os tempos fortes e fracos.

---

8. Identifica a nota mais grave e mais aguda.

---

Sexo: Masculino Feminino 

Realiza as seguintes atividades:

## Estrela a brilhar

Diogo Faria

Flauta



1. 2.

1. Lê com os vocábulos rítmicos o excerto musical.
2. Lê com o nomes das notas o excerto musical.
3. Entoa o excerto musical e simula na flauta de bisel a posição das notas musicais.
4. Executa o excerto musical na flauta de bisel.



### **Plano de Aula**

Aula: 3.<sup>a</sup> aula do estudo (com recurso às estratégias de auto eficácia)

Professor: Diogo Faria

Curso: Iniciação Musical

Turmas: B/K/H

Local: EBI de Ruivães; EBI de Castelões; EBI de Oliveira S. Mateus

Duração: 45min

Tema: Canção “Barco”

#### **Situação dos alunos e enquadramento da aula:**

As turmas (B, K e H) são constituídas por 14, 17 e 21 alunos, respetivamente, sendo a maior parte do género feminino. De forma geral, os alunos encaram a disciplina como empreendedora, o que valoriza e motiva diretamente o trabalho do professor e dos alunos. Os alunos demonstram-se envolvidos nas suas aprendizagens ao longo do ano letivo, participando de forma efusiva na superação das suas dificuldades. As turmas são bastante homogéneas e têm obtido bons resultados na aquisição das competências e nos conteúdos trabalhados nas aulas, tendo em conta as idades, a disciplina, os materiais, a carga horária entre outros fatores envolventes no dia a dia. Esta aula vem no seguimento do trabalho iniciado na aula 1 do estudo.

#### **Conteúdos didáticos:**

Compasso composto

Divisão ternária

Célula rítmica – três colcheias

### **Objetivos gerais:**

Dar a conhecer a peça “Barco”, a partir da qual a aplicação dos conhecimentos recentemente adquiridos, nomeadamente a combinação das células e figuras rítmicas, possam ser reconhecidas e praticadas pelos alunos, para que musicalmente estas sejam sentidas e compreendidas, assim como, bem interpretadas e executadas na flauta de bisel.

Implicar os alunos numa audição ativa, a partir da qual possam descobrir padrões rítmicos e melódicos e distinguir células de figuras rítmicas.

### **Objetivos Específicos:**

#### **3. Leituras Rítmicas**

No domínio da Teoria:

- Identificar células e figuras rítmicas;
- Identificar o compasso.

No domínio da perceção :

- Sentir a pulsação;
- Reconhecer e executar o ritmo com rigor, com diferentes níveis corporais, bem como através da dedilhação na flauta de bisel;
- Percecionar os tempos fortes e fracos inerentes ao compasso binário composto, como forma de garantir com eficácia as acentuações e respirações.

#### **4. Leituras Melódicas**

No domínio da teoria:

- Identificar e entoar as notas da peça;
- Executar o excerto musical na flauta de bisel;

No domínio da perceção:

- Reconhecer e executar a melodia com rigor, procurando a afinação correta;
- Percecionar os intervalos de maior dificuldade de execução, por forma a garantir a afinação adequada;

- Procurar uma uniformização do timbre através da colocação de voz.

### 3. Canção “Barco”

- Reconhecer o ritmo das frases da canção;
- Articular o ritmo da canção, a partir do ritmo das palavras utilizando o processo de imitação;
- Ouvir os alunos acerca da temática da canção;
- Interiorizar a tonalidade de Ré M a partir da entoação da escala, do arpejo e dos acordes primários no estado fundamental;
- Identificar e entoar a nota que dá início à canção, como forma de contribuir para uma melhor percepção da afinação;
- Entoar e executar a canção com rigor e afinação, primeiro frase a frase e depois por inteiro, integrando todo o trabalho desenvolvido até ao momento.

### 4. Competências Pessoais e Sociais

- Envolver os alunos na regulação das suas aprendizagens, despertando a curiosidade pelo universo musical;
- Estimular os alunos para audição ativa;
- Desenvolver autonomia nos alunos através da prática musical, promovendo uma postura adequada;
- Envolver os alunos na prática musical conjunta, fomentando o sentido de grupo.

#### **Desenvolvimento da aula:**

A aula será dividida em três partes de acordo com uma estrutura base:

6. Exercícios de Imitação Rítmica e leituras rítmicas;
7. Exercícios melódicos – entoações;
8. Canção “Estrela a brilhar”;
9. Excerto Musical (flauta de bisel);
10. Concerto (Avaliação).

- Numa primeira parte da aula serão realizados exercícios de imitação rítmica baseados na divisão ternária do tempo – compasso composto, utilizando diferentes níveis corporais. Após a percepção dos alunos deste novo conteúdo, será feita uma breve apresentação da nova célula, assim como, do novo compasso. De seguida, serão introduzidas e executadas pequenas leituras rítmicas para a compreensão do conteúdo didático.
- Na segunda parte da aula, serão realizadas atividades que facilitem o treino da percepção rítmica através de pequenas entoações escritas na tonalidade da peça, após a realização de um breve aquecimento, com a entoação da escala e acorde maior da tonalidade da canção.
- No que diz respeito à terceira parte da aula, serão realizadas atividades para trabalhar a melodia da canção, utilizando o processo de imitação, explorando a canção frase a frase, para uma compreensão musical e interiorização linguística da canção.
- Na quarta parte da aula, já com as leituras realizadas executar-se-á na flauta de bisel o excerto musical, tendo sido realizado, anteriormente, um aquecimento com a escala e acorde maior da tonalidade da peça.
- Por último será pedido aos alunos que executem a peça segundo as indicações do professor, terminando com um **Pequeno Concerto** (Avaliação) da canção trabalhada.

#### **Recursos:**

Flauta de bisel

Guitarra

Ficha de leituras

Partitura

#### **Avaliação:**

##### 1.Domínio Sócio-afetivo

- Interesse, empenho e iniciativa;
- Apresentação do material para a aula;

- Dinâmica de grupo;

## 2.Domínio Teórico

- Compreensão e aplicação de conhecimentos;
- Identificação das figuras, células rítmicas e notas musicais;

## 3.Domínio Técnico

- Colocação das vogais;
- Articulação das consoantes;
- Precisão no ataque das frases;
- Aplicação de diferentes intensidades;
- Dedilhação na flauta de bisel

## 4. Domínio Musical

- Sonoridade e afinação;
- Entoação com precisão rítmica;
- Musicalidade.

A avaliação será qualitativa realizada em formato de reflexão no final da aula.

Muito Bom – Realizou com sucesso as atividades estipuladas para cada parte da aula, tendo adquirido as competências pretendidas nos vários domínios.

Bom – Realizou as atividades propostas para a aula, não tendo atingido totalmente todas as competências visadas.

Satisfaz – Compreendeu as peças no entanto ainda não aplica todas as competências de forma correta, (a colocação das vogais, a articulação das consoantes e a precisão rítmica; afinação; entoação em uníssono).



### Ficha de leituras

#### Rítmicas

1)  $\frac{6}{8}$  ||

2)  $\frac{6}{8}$  ||

3)  $\frac{6}{8}$  ||

#### Entoções

1) ||

2) ||

3) ||

## Barco

Diogo Faria

Flauta

Coro

8

Se um bar-co jun-to ao cais Re-ve-la os teus se-

Flauta

Coro

15

gre-dos Le-va-me p'ra on-de vais... Que eu tam-bém te-nho me-dos Se sou-bes-ses so-nhar

Flauta

Coro

21

Em on-das de ce - tim Vi-vi-a em al - to mar... Co a lu - a sor-rir p'ra mim

Flauta

Coro

28

En-si-na-me a na-ve - gar Lon-ge da-qui-lo que sou Sei que há te - sou - ros Por en-con

Flauta

Coro

34

trar... En-si-na-me a na-ve - gar Lon-ge da-qui-lo que sou E mais u-ma his

Flauta

Coro

41

tó-ria ha-ve-rá p'ra con - tar Jun-tos pa-ra lan-çar Re-des em al - to Mar-

Flauta

Coro

Mar Mar.



**Sexo:** Masculino


Feminino

Realiza as seguintes atividades:

### Barco

Diogo Faria

Flauta



1. Lê com os vocábulos rítmicos o excerto musical.
2. Lê com o nome das notas o excerto musical.
3. Entoa o excerto musical e simula na flauta de bisel a posição das notas musicais.
4. Executa o excerto musical na flauta de bisel.

## Pedido de Autorização

Exmo. Diretor do Agrupamento de Escola de Pedome  
Dr. Fernando Manuel Santos Lopes

Eu, Diogo Manuel Campos de Faria, professor de Iniciação Musical nas escolas do vosso agrupamento, EB1/JI de Pedome; EB1/JI de Oliveira S. Mateus; EB1/JI de Ruivães; EB1/JI de Bente e EB1 de Castelões, com gestão pedagógica a cargo do Centro de Cultura Musical (CCM), com sede em Caldas da Saúde, Sto. Tirso, estou atualmente a frequentar o Mestrado em Ciências da Educação|Música, na Universidade Católica do Porto. No âmbito da minha dissertação de mestrado, subordinada ao tema “A influência do professor criativo nos níveis de autoeficácia do aluno: um estudo de caso na disciplina de iniciação musical”, orientada pelo Professor Doutor Paulo Ferreira Lopes e coorientada pelo Mestre Nuno Peixoto Pinho, solicito a V. Ex<sup>a</sup> a autorização para a realização do estudo empírico da mesma, nas escolas EB1 de Ruivães; EB1 de Oliveira S. Mateus e EB1 de Castelões a aplicar nas turmas de 4.º ano , dos Professores Miguel Peixoto (turma B); Anabela Costa (turma H) e Beatriz Moura (turma K), respetivamente, os quais mostraram desde já total disponibilidade.

Na expectativa de uma resposta favorável, subscrevo-me com os melhores cumprimentos,

30 de abril de 2014,

O Mestrando

(Diogo Faria)



## Plano Anual – Formação Musical/Classe Conjunto – 1º Ciclo – 3º e 4º anos

Operacionalização curricular	Competências Essenciais	Conceitos / Conteúdos	Actividades	Objectivos	Avaliação
<p>Percepção sonora e musical</p> <p>Interpretação e comunic</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar e identificar os elementos básicos da música;</li> <li>- Identificar auditivamente características rítmicas, melódicas e formais;</li> <li>- Ler e escrever notação convencional e não convencional;</li> <li>- Utilizar vocabulário e simbologias apropriadas para descrever e comparar diferentes tipos de sons.</li> <li>- Cantar individualmente e em grupo canções e melodias de diferentes estilos e culturas musicais, utilizando a memória e a leitura musical;</li> <li>- Tocar instrumentos acústicos, convencionais e não convencionais, individualmente e em grupo, na interpretação de música instrumental ou vocal acompanhada;</li> <li>- Comentar audições de música gravada e ao vivo de acordo com os conceitos adquiridos e códigos e convenções que conhece;</li> <li>- Interpretar obras musicais que</li> </ul>	<p>Timbre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fontes sonoras convencionais e não convencionais</li> <li>- Timbres vocais corporais e instrumentais.</li> <li>- Famílias de timbres: Instrumental Orff</li> </ul> <p>Dinâmica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Piano, Meio forte e forte</li> <li>- Crescendo e diminuendo</li> <li>- Organização dos elementos da dinâmica</li> </ul> <p>Altura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Registo agudo, médio e grave</li> <li>- Pauta musical.</li> <li>- Claves: Sol e fá</li> <li>- Notas musicais.</li> <li>- Escala de Dó Maior</li> </ul>	<p>Audição:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar diferentes timbres e fontes sonoras.</li> <li>- Audição de obras musicais alusivas aos diferentes temas.</li> </ul> <p>Interpretação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura rítmica e melódica.</li> <li>- Flauta.</li> <li>- Canto</li> <li>- Orquestra Orff.</li> <li>- Reprodução sonora.</li> <li>- Expressão corporal.</li> <li>- Aplicação dos diferentes elementos de dinâmica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar e explorar fontes sonoras convencionais e não convencionais.</li> <li>- Utilizar timbres vocais, corporais e instrumentais.</li> <li>- Identificar instrumentos da orquestra clássica e suas famílias.</li> <li>- Distinguir sons de altura definida e indefinida</li> <li>- Identificar dinâmica como organização da intensidade, entre outros elementos</li> <li>- Reconhecer registos (agudo, médio e grave).</li> <li>- Reconhecer, utilizar e respeitar a pulsação/tempo.</li> <li>- Reproduzir através da voz e dos instrumentos da sala de aulas (incluindo a flauta), as notas e representá-las na pauta.</li> <li>- Cantar com sentido de pulsação, controlo rítmico e</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliação directa e contínua</li> <li>- Assiduidade</li> <li>- Participação</li> <li>- Motivação</li> <li>- Material</li> <li>- Avaliação através de fichas de trabalho</li> </ul>



