



ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NA INICIAÇÃO DO ESTUDO DO SAXOFONE

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

Hugo Miguel Pereira Marinheiros dos Santos

Porto, Julho e 2017



ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NA INICIAÇÃO DO ESTUDO DO SAXOFONE

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

- Especialização em Saxofone -

Hugo Miguel Pereira Marinheiro dos Santos

Trabalho efetuado sob a orientação de

Professora Doutora Sofia Serra
Professor Doutor Gilberto Bernardes

Porto, Julho e 2017

Agradecimentos

Ao longo desta caminhada tive o apoio de muitos amigos, no entanto foi a minha querida Karina Jesus e o meu grande amigo e orientador Gilberto Bernardes que me possibilitaram a conclusão de um trabalho desta natureza.

Não poderei deixar de demonstrar um especial agradecimento à minha amiga Fátima Vilaça pelo precioso acompanhamento e apoio durante a realização desta dissertação.

À Professora Doutora Sofia Serra, tenho que agradecer a compreensão, simpatia e o espírito crítico que sempre demonstrou ao longo das importantes sessões de orientação.

Não poderia deixar de agradecer à Universidade Católica Portuguesa que viabilizou a realização deste mestrado nas melhores condições possíveis.

Resumo

Atualmente, o ensino da iniciação ao instrumento (1º ciclo) é comumente contemplado nos currículos das escolas de ensino vocacional de música. Desde 2009, a legislação em vigor reconhece a possibilidade de adotar aulas partilhadas tanto na iniciação como no 2º ciclo do ensino especializado de música. À luz destas alterações, novas estratégias pedagógicas são necessárias, dado que a dinâmica na sala de aula com alunos emparelhados no mesmo tempo letivo é alterada. Com vista à contemplação destes novos modelos de aulas partilhas, a presente dissertação começa por traçar uma visão global dos manuais que suportam estes níveis de ensino, no que diz respeito a três grandes domínios: enquadramento histórico, competências técnicas e estratégias pedagógicas. Uma análise comparativa aos métodos fornece a base para a definição de conteúdos a abordar na elaboração de um jogo didático-pedagógico, que pretende ser direcionado para dinâmicas de aulas em conjunto.

Após notada uma lacuna nos conteúdos dos manuais em análise para o atual modelo de aulas partilhadas na iniciação ao ensino do saxofone, propomos um jogo didático-pedagógico que assenta na aquisição e solidificação de competências técnico interpretativas. São contemplados as seguintes três grandes competências no jogo: articulação, ritmo e intensidades. A avaliação do jogo assenta também numa proposta inovadora que é motivada pelo ensino diferenciado.

Realizamos uma avaliação do jogo didático-pedagógico proposto com o intuito de aferir o estímulo e motivação fomentada pelo jogo num total de 14 participantes. Os resultados desta avaliação demonstraram que, para esta amostra específica, os participantes apresentaram um positivo nível de motivação intrínseca, com elevados níveis de prazer/interesse e esforço/importância. Globalmente, o modelo usado para determinar os vencidos e vencedores a cada etapa do jogo resultou em valores bastante uniformes, sugerindo que a estratégia de avaliação reforça uma aprendizagem diferenciada no contexto de aulas de grupo, mesmo quando exposta a participantes com notável desnível de competências.

Palavras-chave:

Ensino Especializado da Música, Iniciação musical, Saxofone, Jogos didático pedagógicos.

Abstract

Today, the teaching of initiation to the instrument (in elementary school/ 1st – 4th grade) is commonly addressed in the curriculum of vocational music schools. Since 2009, the legislation considers the possibility of adopting shared classes, both at the initiation, as in the 5th and 6th grade of specialized music education. Because of these changes, new pedagogical strategies are necessary, since the students' group dynamics in the classroom is altered. In order to contemplate these new models of shared classes, the present dissertation begins by outlining a global vision of the school books that supports these levels of teaching, in relation to three major skills: historical framing, technical skills and pedagogical strategies. A comparative analysis of methods provides the definition of topics to be addressed in the elaboration of a pedagogical didactic games, which will be used in the dynamics of these shared classes.

After identifying a gap in the contents of the school books analyzed for the current model of shared classes in the initiation of teaching saxophone, we propose a pedagogical didactic game that is based on the acquisition and solidification of technical and interpretative abilities. The game considers three major domains: articulation, rhythm and intensities. The evaluation of the game is also based on an innovative proposal that is motivated by differentiated teaching.

We carried out an evaluation of this pedagogical didactic game in order to measure the stimulation and motivation fostered by the game in a total of 14 participants. The results of this evaluation demonstrated that for this specific sample, the participants presented a positive level of intrinsic motivation, with high levels of pleasure / interest and effort / importance.

Overall, the model used to determine losers and winners at each stage of the game resulted in fairly uniform values, suggesting that the strategy of evaluation reinforces differentiated learning in the context of group classes, even when exposed to participants with a noticeable difference of skills.

Keywords:

Specialized Music Teaching, Musical initiation, Saxophone, Pedagogical didactic games.

Índice

Agradecimentos	v
Resumo	vii
Abstract	ix
Índice de Figuras	xiii
Índice de Tabelas	xiv
Capítulo 1: Introdução	
1.1 Motivação	1
1.2 Metodologia	3
1.3 Estrutura da Tese	4
Capítulo 2: Práticas no Ensino do Saxofone em Portugal	
2.1 O Ensino Vocacional do Saxofone em Portugal	
2.1.1 Regimes de Ensino	6
2.1.2 Planos de Estudo e Programas Orientadores	6
2.1.3 Ingresso no Ensino Vocacional	7
2.2 Estratégias de Aprendizagem	9
2.3 Autorregulação como Processo de Aprendizagem	10
2.4 Aulas em Conjunto no Ensino da Música	12
2.5 A Aquisição de Conhecimento Através de Jogos Didático-Pedagógicos	13
Capítulo 3: Análise Crítica aos Manuais de Iniciação ao Saxofone	
3.1 Metodologia de Análise dos Manuais	15
3.2 A Escola Francesa do Saxofone	16
3.3 Boosey Woodwind	18
3.4 Saxo Tempo	20
3.5 O Saxofone Pedagógico	22
3.6 Análise Comparativa	24

Capítulo 4: O Jogo Didático-Pedagógico na Aprendizagem do Saxofone	
4.1 Desenvolvimento de Jogos Didático-Pedagógicos na Aprendizagem do Saxofone	27
4.2 Metodologia: Uma Proposta de Jogo Didático-Pedagógico para a Iniciação ao Saxofone	28
4.2.1 Descrição do Jogo	28
4.2.2 Nível 1: Articulação	31
4.2.3 Nível 2: Ritmo	32
4.2.4 Nível 4: Intensidades	33
4.3 A Avaliação do Jogo Didático-Pedagógico Segundo uma Perspectiva Diferenciada	34
Capítulo 5: Avaliação e Resultados	
5.1 Participantes	37
5.2 Instrumento	38
5.3 Resultados	
5.3.1 Inventário de Motivação Intrínseca	41
5.3.2 Estratégias de Avaliação do Jogo	44
5.3.3 Observações sobre o Clima Sentido no Jogo	45
Capítulo 6: Conclusão	47
Bibliografia	49
Anexo	55
Anexo A : Modelo do inventário da Motivação Intrínseca Aplicado na avaliação	57

Índice de Figuras

Figura 1. Simbologia usada na categorização dos exercícios no manual da *Boosey Woodwind*.

Figura 2. Ciclo de interação entre professor e alunos no jogo didático-educativo.

Figura 3. Sequência de notas a adotar no jogo a cada nova iteração.

Figura 4. Sequência de ritmos a adotar no jogo a cada nova iteração.

Figura 5. Sequência de frases a adotar no jogo a cada nova iteração.

Figura 6. Distribuição das idades dos alunos participantes no estudo.

Figura 7. Distribuição das questões do modelo de IMI adotado, segundo as quatro categorias em avaliação: 1) prazer/interesse, 2) competência, 3) esforço/importância, e 4) pressão/tensão.

Figura 8. Perfil motivacional da amostra para a atividade jogo didático-pedagógico em estudo.

Figura 9. Distribuição do total de erros por alunos participantes em cada sessão em que foi avaliado o jogo didático-pedagógico proposto.

Índice de Tabelas

Tabela 1. Sumário dos conteúdos e metodologias abordadas no manual *A Escola Francesa do Saxofone*.

Tabela 2. Sumário dos conteúdos e metodologias abordadas no manual *Boosey Woodwind*.

Tabela 3. Sumário dos conteúdos e metodologias abordadas no manual *Saxo Tempo*.

Tabela 4. Sumário dos conteúdos e metodologias abordadas no manual *O Saxofone Pedagógico*.

Tabela 5. Lista das questões realizadas no âmbito do IMI usado como modelo de questionário para a avaliação do presente estudo.

Tabela 6. Análise estatística dos valores das respostas dos inquiridos.

CAPÍTULO 1: Introdução

1.1 Motivação

No âmbito da minha atividade profissional como professor de saxofone no ensino artístico especializado oriento alunos em fase de iniciação ao instrumento, com idades compreendidas entre os 10 e 11 anos. O contacto com estes alunos de iniciação ao instrumento segue um horário definido no início do ano letivo, que obedece a alguns critérios estabelecidos pela escola, de acordo com a portaria nº 691/2009 de 25 de junho.¹ Contrariamente ao que se praticava até 2009, esta portaria veio tornar possível que o contacto em sala de aula à disciplina de instrumento no âmbito do ensino especializado de música possa decorrer em situações de grupo.

No meu caso em particular, e seguindo as linhas orientadoras programadas pelo Conselho Pedagógico da escola onde leciono, a carga horária adotada foi a das duas aulas semanais de 45 minutos, com dois alunos, simultaneamente. Desta forma, a dinâmica das aulas alterou-se e novas estratégias pedagógicas tiveram de ser adotadas.

Se numa aula de iniciação ao instrumento, com um único aluno, o ensino é totalmente diferenciado, é natural observar o desenvolvimento do aluno com mais clareza e também manter altos níveis de motivação intrínseca. No entanto, a presença de dois alunos no mesmo tempo letivo, levanta novos desafios para o professor e para a aprendizagem dos discentes (Rocha, 2012), uma vez que a assimilação e a perceção interna (e.g., questões técnicas de ordem respiratória, articulação, técnica diafragmática) e externa (técnica e mecânica dos dedos, embocadura) dos alunos, ao nível das questões técnicas e emocionais, não são as mesmas. Além disso, a possível diversidade de fatores socioculturais e valores pessoais dos alunos, em sala de aula, devem ser do conhecimento do professor e integrados nas estratégias de ensino, no intuito de influenciar positivamente o processo de aprendizagem (Lamont et al., 2003). Esta modalidade de gestão do tempo letivo, no âmbito das aulas de instrumento em grupo, cria nos docentes novas problemáticas face ao ensino

¹ Esta portaria, publicada pelo Ministério da Educação, regula os Cursos Básicos de Música do Ensino Artístico Especializado, no que diz respeito, por exemplo, ao tempo de contacto entre aluno e professor e a tipologia do mesmo. Por exemplo, determina que a aula semanal de instrumento seja uma de entre as seguintes duas opções: uma única aula semanal de 45 minutos com contacto individual, ou duas aulas semanais de 45 minutos, onde dois alunos partilham ambos os tempos letivos. A opção por uma das duas modalidades é, geralmente, uma decisão ao nível da direção da escola, cabe ao professor, no entanto, organizar as aulas e as estratégias pedagógicas que melhor se adequem aos mesmos.

individualizado do instrumento. Sumariamente, as cisões com o modelo anterior são particularmente visíveis na gestão do tempo de aula e nas suas implicações entre momentos de ação e observação (inação). Esse momento de inação pode gerar, em algumas situações, desmotivação ou desistência perante a atividade a decorrer em sala de aula (Lemos, 2005).

A complexificar o processo de ensino, acresce a obrigatoriedade que sinto em adotar vários manuais de apoio, para satisfazer todas as necessidades que julgo necessárias na abordagem inicial ao instrumento, já que os manuais de iniciação ao saxofone, na sua maioria, contam com anos de existência, pouco se adequam à realidade do ensino atual e, ainda menos, ao contexto do mesmo em Portugal.

A escassez de manuais em língua portuguesa é outra clara limitação. Assim, tendo a adotar manuais de diferentes nacionalidades e nenhum português pela riqueza dos conteúdos musicais dos mesmos. No entanto, há uma clara barreira linguística que faz com que os alunos não sejam capazes de compreender as explicações textuais. O primeiro manual editado em Portugal e escrito em português, para a aprendizagem do saxofone é de 2013 (Silva & Guerreiro, 2013). Apesar da sua valiosa contribuição, este manual tem lacunas ao nível dos conteúdos que serão discutidas mais aprofundadamente no Capítulo 3, tais como a inexistência de explicações sobre dedilhações (i.e., posições das notas no saxofone), através de figuras, e sobre a notação musical, que pudessem levar o aluno a descobrir autonomamente as lições.

Os diferentes manuais estrangeiros que utilizo adotam estratégias de ensino muito semelhantes. Todos iniciam com uma abordagem às dedilhações do saxofone, assim como prestam grande enfoque à ergonomia do instrumento. Em geral, todos seguem uma organização que contempla uma estratégia progressiva e gradual, no que diz respeito ao domínio técnico-interpretativo do saxofone.

Em todos os manuais denota-se uma quase total ausência de exercícios para um grupo de alunos (i.e., dois ou mais alunos) realizarem simultaneamente. Uma exceção a esta regra é o manual da *Boosey Woodwind* (Morgan, 2005), que aborda algumas questões técnico-interpretativas do saxofone, tais como a articulação, figuras rítmicas, em formato de um jogo, que se estende ao longo do livro.

Partindo desta situação, elaborei alguns pequenos jogos com os meus alunos mais jovens e percebi que a dedicação ao jogo os estimulava. Comecei então a experienciar jogos musicais que tivessem em conta a superação de dificuldades técnicas, sobretudo, que

tivessem em conta a descoberta do saxofone e da teoria musical, num formato lúdico, mas objetivo (na medida em que visavam sempre conteúdos pertinentes e estipulavam objetivos a atingir, de acordo com o expectável para cada aluno). Procurei alguma fundamentação teórica sobre o jogo pedagógico em aula, no sentido de clarificar as minhas ideias e perceber se podia funcionar como estratégia de ensino, e descobri a metodologia de Kurtag (2004) que, em situação de aula de instrumento, autovaloriza o jogo infantil como estratégia de aprendizagem inicial lúdica.

Paralelamente, apercebi-me que a lógica do vencedor e vencido poderia prejudicar a dinâmica em sala de aula, pela desmotivação imputada no derrotado, e optei por criar estratégias de nivelção dos jogos que pretendem igualar a relação existente entre a dificuldade e a superação da mesma. Pretende-se, assim, criar uma relação simbiótica entre a dificuldade e a superação, ao serviço da melhoria das práticas de ensino-aprendizagem, e nunca como factor de diferenciação e de exclusão.

Perante o processo que experienciei com os meus alunos e tendo em conta que se tratou de uns simples jogos ocasionais, pretendo aqui sistematizar o uso de jogos pedagógicos para a aquisição de conhecimentos, em contexto de sala de aula, particularmente, para colmatar a falta de conteúdos para dinâmicas de grupo. Pretendo, assim, aferir se esta ferramenta pedagógica de ensino-aprendizagem do saxofone estimula os alunos levando à evolução dos seus saberes e competências.

1.2 Metodologia

Nesta dissertação, iremos começar por fazer uma cuidada revisão da literatura relacionada com os grandes temas em estudo, segundo uma estrutura hierárquica. Começarei por dar uma visão do atual ensino vocacional de música em Portugal, com especial incidência na iniciação ao saxofone. Posteriormente, focarei a minha atenção nas implicações do novo modelo de aulas partilhadas, legisladas desde 2009, com vista à proposta de estratégias pedagógicas, nomeadamente jogos didático-pedagógicos, que se adequem a um contexto de aulas de grupo na iniciação ao saxofone.

Uma análise crítica aos manuais de apoio à iniciação ao saxofone comumente usados pelos docentes Portugueses será efectuada, com o objetivo de inferir a lógica de ensino que cada autor usa para estimular a aprendizagem do aluno. Procurar-se-á

estabelecer ligações sobre os conteúdos e as estratégias de ensino que são utilizadas, através da comparação de domínios específicos, tais como: enquadramento histórico, competências técnicas e estratégias pedagógicas. Iremos dar especial foco ao enquadramento do número de alunos em sala de aula, face aos exercícios e metodologias propostos. Esta análise não só irá fornecer uma base sólida para definir o tipo de conteúdos a abordar na elaboração do jogo didático-pedagógico, como também nos irá dar uma perspectiva sobre as atuais lacunas destes mesmos manuais face aos novos modelos de ensino praticados em Portugal.

Os quatro manuais que propomos analisar são: *A Escola Francesa do Saxofone*, do Francês, *L'École Française du Saxophone - Les Registres* (Druet, 1963), *Boosey Woodwind* (Morgan, 2005), *Saxo Tempo* (Formeau & Martin, 2010) e *O Saxofone Pedagógico* (Silva & Guerreiro, 2013).

Após a definição de uma proposta de jogo didático-pedagógico para a apreensão e solidificação de competências técnico interpretativas no âmbito de aulas de saxofone em grupo, iremos proceder à avaliação do mesmo no que diz respeito ao 1) estímulo e motivação intrínseca que o jogo impele nos alunos participantes, assim como 2) à aferição da dinâmica de grupo imposta pela evolução da avaliação do jogo, i.e, os resultados entre vencidos e vencedores em cada iteração do jogo. O primeiro ponto será determinado e validado através de questionários aos alunos participantes. O segundo ponto será aferido através da observação das atividades.

1.3 Estrutura da Tese

Para além do presente capítulo de introdução, que contextualiza a área e os objetivos deste trabalho, assim como clarifica as questões de base que são aqui abordadas, a presente dissertação incluiu mais cinco capítulos que passamos a apresentar.

O Capítulo dois, “Práticas no Ensino do Saxofone em Portugal,” iniciará com a explicação detalhada sobre o processo organizativo do ensino artístico especializado de música em Portugal, onde estão inseridos os alunos de iniciação à aprendizagem do saxofone—de particular importância para este trabalho. Partindo desta análise, será feito um levantamento aprofundado das estratégias de aprendizagem mais utilizadas pelos docentes no contexto da iniciação ao saxofone em Portugal e contextualizado o valor destas

no atual modelo de aulas em conjunto. O capítulo finalizará com uma visão global sobre a pertinências dos jogos didático-pedagógicos, em foco nesta dissertação, para modelos de aulas de grupo.

O Capítulo três, “Análise Crítica aos Manuais de Iniciação ao Saxofone,” terá como objetivo identificar e analisar os conteúdos e as metodologias de ensino com base nos manuais que são tipicamente adotados no ensino da iniciação ao saxofone em Portugal. Este levantamento incidirá sobre três importantes domínios: (1) enquadramento histórico, (2) competências técnicas e (3) estratégias pedagógicas. Após uma análise individual de cada manual é apresentada uma síntese crítico-comparativa entre todos.

O Capítulo quatro, “O Jogo Didático-pedagógico na Aprendizagem do Saxofone,” apresentará uma proposta de jogo didático-pedagógico para o contexto da iniciação ao saxofone em Portugal, focado na aquisição e solidificação de competências técnico interpretativas, tais como: articulação, ritmo e intensidades.

O Capítulo cinco, “Avaliação e Resultados,” apresentará os principais instrumentos usados na validação do presente estudo, assim como uma descrição e discussão alargada dos resultados obtidos.

Finalmente, o Capítulo seis, “Conclusão,” encerrará a presente tese ao apresentar um sumário das principais ideias em discussão neste estudo, assim como as suas contribuições originais.

CAPÍTULO 2: Práticas no Ensino do Saxofone em Portugal

2.1 O Ensino Vocacional do Saxofone em Portugal

2.1.1 Regimes de ensino

A atual organização do plano de ensino da música nas academias e conservatórios em Portugal contempla três regimes de ensino: regime articulado, integrado e supletivo. O ingresso nestes regimes, e em particular no articulado e integrado, é decidido através de uma seleção, constituída por uma prova de adequação ao instrumento e formação musical. A seleção serve para aferir se os alunos possuem conhecimentos musicais e escalonar os candidatos segundo as suas aptidões. Os alunos abrangidos neste processo encontram-se com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos de idade e ingressam no 5º ano de escolaridade.

Como preparação para entrada nestes regimes, é aconselhável ao aluno o estudo do instrumento e da teoria musical no Curso de Iniciação Musical. O Curso de Iniciação Musical destina-se aos alunos que frequentam o primeiro ciclo do ensino Básico e o plano de estudos implementado tem as seguintes disciplinas: Instrumento, Iniciação Musical e Classe Conjunto.

2.1.2 Planos de Estudo e Programas Orientadores

O ensino do saxofone nas academias e conservatórios de música rege-se por planos de estudo e programas orientadores definidos. Cada escola adota um programa específico, tendo em conta a realidade, contexto social e características de aprendizagem dos seus alunos. Os programas orientadores, em conjunto com os projetos educativos definem o papel que a escola adota junto da sua comunidade, intensificando, desta forma, a aprendizagem dos alunos através de um ensino diferenciado.

2.1.3 Ingresso no Ensino Vocacional

Após todo o processo de seleção e ingresso em cada classe, o aluno dá início à aprendizagem do instrumento, seguindo orientações específicas concedidas pelos professores, através da informação concedida pelo mesmo, tendo como apoio teórico o manual de iniciação ao instrumento. A seleção dos métodos de estudo às disciplinas de sopros, do ensino vocacional de música, é elaborada pelo professor de instrumento, ou pela própria classe de sopros de cada escola, onde a disciplina de saxofone se insere. Este grupo define os conteúdos que deverão ser abordados em cada trimestre, tal como a quantidade e tipo de repertório que deverá ser executado no final de cada trimestre, no exame prático, à disciplina de instrumento.

Durante o início da aprendizagem deve ser iniciada uma proximidade com os encarregados de educação, de forma a estabelecer um elo de ligação professor- aluno- encarregados de educação, para tornar a aprendizagem do discente mais sólida, e para que os índices de autonomia e motivação não se alterem com o aparecimento das dificuldades (Sichivitsa, 2007).

É iniciado com o aluno o processo de ensino-aprendizagem, utilizando como apoio principal a aprendizagem um manual de iniciação (Otero, 2000). O manual é normalmente o suporte que providencia informações para um bom estudo individual do aluno que deve ser, em grande medida, efetuado em casa como continuação do trabalho realizado em sala de aula.

No contexto da iniciação ao ensino do saxofone, os manuais de ensino que servem de apoio à iniciação ao estudo do saxofone baseiam-se fundamentalmente na apresentação das posições das notas do instrumento e na resolução de questões técnicas através de exercícios de dificuldade progressiva. O professor tende a fazer em sala de aula uma explicação sobre os conteúdos novos a serem abordados, que devem ser posteriormente solidificados e apreendidos pelos alunos no seu trabalho individual. A verificação dos mesmos é feita posteriormente em sala de aula nos contactos entre alunos e professores.

2.2 Estratégias de Aprendizagem

A literatura relativa à autorregulação da aprendizagem aponta como fundamental o uso de um conjunto de estratégias de aprendizagem que incrementem o sentido de responsabilidade, autonomia e controle de cada aluno. Para isso, passamos a descrever o conceito de estratégias de aprendizagem adotado nesta dissertação e baseado em autores de referencia nessa matéria.

As estratégias de aprendizagem consistem num conjunto de procedimentos que os alunos usam para facilitar a aquisição, conservação, e utilização de novos conhecimentos (Barros, 2005). As estratégias de aprendizagem promovem a compreensão e a decisão dos procedimentos mais adequados para realizar uma determinada atividade. Elas são sempre conscientes, intencionais e dirigidas a objetivos específicos da aprendizagem (Simão, 2005, pp. 263, 264).

De forma sucinta, as estratégias de aprendizagem são, portanto, planos de atividades realizadas pelo sujeito com o intuito de aprender, cujo uso apropriado levanta algumas questões: que estratégias escolher? como aplicá-las? quando e onde? E, finalmente, como avaliá-las? Seguidamente, discutimos cada uma destas questões no contexto específico da iniciação ao ensino artístico especializado do saxofone.

Os professores devem treinar os alunos no uso de estratégias de aprendizagem diferentes tendo em consideração as suas idiossincrasias, comportamento escolar e ambiente de aprendizagem, dotando-os de ferramentas que os ajudem a enfrentar a construção de conhecimentos. Esta ação implica ensinar o aluno a decidir, modificar e avaliar conscientemente os seus objetivos e resoluções atingidas. Compete, porém, aos alunos, quando já têm maturidade suficiente, testar e julgar a eficácia das estratégias, moldando-as aos seus estilos cognitivos.

As estratégias não se podem aplicar indiscriminadamente a todos os alunos, e não podem ser usadas de forma indistinta e com êxito em todas as tarefas escolares. A sua eficácia depende de fatores como o tipo de tarefa a realizar, os prazos de entrega, a competência cognitiva do aluno, a sua proficiência como estudante, entre outros (Rosário, 2004, pp. 44 e 45). Não obstante lembrar que o recurso adequado a estratégias de aprendizagem influencia diretamente a motivação. Um aluno que acredite na sua capacidade em aplicar eficazmente uma estratégia para alcançar um determinado objetivo,

sentir-se-á mais competente na realização das tarefas e fomentará o seu nível de autoeficácia. Os progressos motivacionais incluem a percepção da autoeficácia, autoatribuições, interesse intrínseco ou valor da tarefa e a orientação para objetivos (Schunk, 1990; Zimmerman, 1989, 2000). As crenças motivacionais são extremamente importantes no contexto da autorregulação, porque a sua eficácia depende da motivação que o aluno tiver para as utilizar.

Segundo Ribeiro (2003), três importantes pilares fundamentais que suportam as estratégias de aprendizagem são: 1) as estratégias cognitivas (intervêm na compreensão e recordação), 2) estratégias de controlo de recursos (gestão do tempo, do esforço e da motivação) e 3) estratégias metacognitivas (planificação, monitorização, modificação e avaliação dos processos cognitivos).

A aplicação efetiva de estratégias de aprendizagem leva os alunos, em última análise, a *aprenderem a aprender* ou a *aprenderem a pensar* e deverá ser promovida pelos professores, instituições escolares e por todo o sistema educativo. Ao docente compete igualmente conhecer as estratégias de aprendizagem que permitam ao aluno aprender a autorregular a sua aprendizagem. Os princípios essenciais para que essas estratégias produzam efeito prendem-se com a sua funcionalidade, utilidade, transferência, autoeficácia, ensino direto, interiorização, diversificação e integração metodológica. Para uma visão mais abrangente das implicações que a motivação, nas sua

2.3 Autorregulação como processo de aprendizagem

Os estudos que se têm debruçado sobre a questão da autorregulação da aprendizagem levam-nos a constatar que uma das principais razões para as discrepâncias dos rendimentos (elevados e baixos) entre os alunos reside na competência destes para regularem a sua própria aprendizagem (Meichenbaum, 1984; Paris & Cunningham 1996; Rosário, 2004; Zimmerman & Schunk, 2001, cit. in Rosário, 2007, p.35).

Na sociedade atual, é fundamental a responsabilização dos alunos. A autorregulação é uma forma de incutir no aluno a responsabilidade pela sua aprendizagem e pelo seu agir educativo, ou seja, a promoção da sua autonomia. Entende-se por aprendizagem autorregulada o processo que sustêm comportamentos orientados para aquisição dos objetivos de aprendizagem” (Rosário, Núñez, & Pienda, 2006).

Vários autores definiram o conceito de autorregulação da aprendizagem como um processo ativo e construtivo, através do qual os alunos estabelecem objetivos para a sua aprendizagem e depois tentam monitorizar, regular e controlar o pensamento, a motivação e o comportamento (Pintrich, 2000b, cit. in Lopes da Silva, Duarte, Sá & Simão, 2004). Zimmerman utiliza uma expressão muito semelhante: “a autorregulação da aprendizagem pode ser definida como qualquer pensamento, sentimento ou ação criados e orientados pelos próprios alunos para a realização dos seus objetivos” (Zimmerman, 2000, cit. in Freire, 2009, p. 278).

Perrenoud (1986) considera a autorregulação como as capacidades do sujeito para gerir ele próprio os seus projetos, progressos e estratégias diante das tarefas e obstáculos. Este tipo de aprendizagem pressupõe a capacidade dos alunos para elaborarem planos com o intuito de alcançar determinados objetivos, de selecionarem estratégias adequadas para a execução dos mesmos e fazerem, sistematicamente, revisões a essas estratégias, de forma a redirecionarem a sua ação. Num sentido lato, a sequencialidade autorregulatória mobiliza-se pelo pensar antes, durante e depois da tarefa.

Os alunos autorregulados são mais ativos nos seus processos de aprendizagem a nível metacognitivo, motivacional e comportamental. Esses alunos sabem como planificar as tarefas, definem objetivos, organizam recursos, monitorizam-se, procuram ajuda, corrigem e autoavaliam o seu próprio trabalho, adaptando o seu comportamento sempre que necessário durante o processo de aprendizagem (Paris & Paris, 2001, cit. in Rosário, 2007, p. 35); são alunos que não hesitam em pedir ajuda e conselhos, de modo a auto-instruírem-se e auto-reforçarem-se. A forma como eles empreendem iniciativas pessoais, se mantêm perseverantes e disponibilizam competências adaptativas são fatores de extrema importância. Refira-se que há um carácter fundamentalmente voluntário e intencional subjacente. No entanto, a autorregulação da aprendizagem é um processo que se pode trabalhar na criança e não algo inato com que ela nasce.

Todos os alunos conseguem autorregular os seus processos de aprendizagem, ou seja, para atingirem os seus objetivos, todos são capazes de mobilizar comportamentos de acordo com as especificidades dos seus contextos de aprendizagem. No entanto (...) nem sempre o fazem de uma forma adequada ou no sentido de uma aprendizagem qualitativa e robusta (Rosário, 2007, p.14).

Diamond (1999) defende que aspetos como atenção, persistência, flexibilidade e motivação podem ser melhorados como resultado de um ensino e práticas de aprendizagem eficazes.

Os diversos contextos em que o aluno se insere, nomeadamente as crenças e atitude dos pais, assim como a forma de ensinar dos professores devem ser promotores de oportunidades efetivas de autorregulação, na medida em que influenciam fortemente o desenvolvimento deste tipo de competências e, portanto, a autonomia dos estudantes. O professor deve usar de estratégias de aprendizagem com os alunos de modo a que lhes “permitam desempenhar um papel ativo e autónomo na aprendizagem, pesquisando, questionando, lendo, resolvendo problemas” (Rosário, 2007, p. 11).

É fundamental a reflexão no sentido de promover e ativar a autorregulação e a autonomia dos alunos, ajudando-os a serem capazes de utilizar os conhecimentos adquiridos ao longo da vida. Não se pode negligenciar a criação de oportunidades de escolha, mesmo que limitada, para que os alunos exerçam controlo sobre as tarefas e, naturalmente, a responsabilização pelas suas consequências. Este tipo de trabalho deve ter uma base sólida de motivação com alternativas escolares exequíveis, de modo a cativar o envolvimento da criança nas atividades de aprendizagem. Um incremento do controlo percebido numa tarefa relaciona-se intimamente com um maior empenho na realização da mesma (Rosário, 2007). Uma criança que, em determinadas oportunidades, experiencia o sucesso é uma criança mais motivada para desenvolver metas mais exigentes para si própria e, conseqüentemente, aprender a gerir o autocontrolo e a autorregulação. O objetivo do educador deverá ser ajudar os alunos a “assumirem o controlo das suas aprendizagens, monitorizando os seus avanços e ligando as experiências vividas na escola, ou noutros contextos educativos, ao que podem vir a realizar no futuro” (Rosário, 2007, p. 18).

2.4 Aulas em conjunto no ensino da música

Para uma boa organização de aula em grupo é necessário que o professor planifique toda a ação inerente à sua aula, para não correr o risco de uma aula de grupo passar a ser uma aula repartida em várias pequenas aulas, deixando os restantes elementos inativos (Enoch, 1978).

O ensino em grupo , pela sua natureza , deverá envolver todos os alunos na ação de aprender durante o todo tempo de aula, para desenvolver o máximo das suas capacidades e inteligências. Desta forma, o aluno assume diversos comportamentos, o de intérprete a ouvinte, de crítico a encorajador e de tutor a aprendiz. Estes comportamentos podem estabelecer uma mais-valia para a sua formação e reforçam positivamente a relação entre os intervenientes.

Neste sentido, o professor deve também assumir o papel de facilitador *de oportunidades para a aprendizagem através da participação ativa* (Skaggs, 2004), de forma a encorajar o aluno à discussão, apreensão e demonstração das suas competências. Todos os intervenientes num contexto de aprendizagem em grupo, i.e., professor(es) e alunos, devem ter a oportunidade de aprender com o que cada um tem de melhor.

O trabalho cooperativo no seio do grupo, segundo Coats (2006), melhora a execução ao estimular a compreensão. De igual modo, o estudo individual é estimulado pela noção da responsabilidade pessoal no resultado do grupo, sendo a inibição e o medo de falhar substituídos pelo dever da partilha das “descobertas.”

2.5 A Aquisição de Conhecimento Através de Jogos Didático-pedagógicos

O termo ‘jogo’ é um palavra de étimo latino que pode denominar-se como atividades estruturadas e com fins recreativos. A sua natureza livre aparenta não ser compatível com a aquisição de conhecimento — característica típica da educação. No entanto, desde o século XVI que o conceito e a prática de jogo didático-pedagógico têm vindo a facilitar a aquisição de conhecimentos na educação infantil (Baranita, 2012) e, até aos dias de hoje, tem vindo a ganhar um lugar mais proeminente na sociedade e na escola, sendo que a luta pelo reconhecimento da sua validade, enquanto ferramenta pedagógica, ainda requer avanços (Reverbel, citado em, Costa,2011, p. 17).

Os jogos com finalidades didático-pedagógicas promovem situações de ensino-aprendizagem e a construção de conhecimento através de atividades lúdicas. Especificamente, eles estimulam o interesse, a concentração e a motivação dos alunos de forma prazerosa, aumentando assim o grau de independência, criatividade, produtividade e participação dos alunos (Moyles, 2002). Nos jogos didático-pedagógicos, o aluno tem a

possibilidade de realizar uma atividade significativa, adaptando-a à sua estrutura cognitiva e tornando-a assim mais fácil de lembrar em momentos futuros (Alves, 2010).

Segundo Kishimoto (1998), há ainda muitas dúvidas entre educadores que procuram associar o jogo à educação. Entre estas, destaca-se a dúvida sobre o carácter lúdico vs. pedagógico do jogo em sala de aula. Pedagogos como Chateau (1979), Vial (1981) e Alain (1986) assinalam a importância do jogo como recurso para educar e desenvolver a criança, mas defendem igualmente, a ideia de que as características da atividade lúdica devem ser respeitadas. Kishimoto (1998), oferece uma visão mais taxativa do jogo didático-pedagógico como objeto bivalente, podendo desempenhar funções diferentes, dependendo do contexto em que é utilizado, ou seja, pode ser brinquedo ou material pedagógico. Tal como este autor defende: “se brinquedos são sempre suportes de brincadeiras, sua utilização (...) [porém, serve] como auxiliar da ação docente, buscam-se resultados em relação à aprendizagem de conceitos e noções, ao desenvolvimento de algumas habilidades” (Kishimoto, 1998, p. 19).

CAPÍTULO 3: Análise Crítica aos Manuais de Iniciação ao Saxofone

3.1 Metodologia de Análise dos Manuais

O manual escolar é um dos principais instrumentos pedagógicos nas aulas, que exerce uma grande influência na aprendizagem dos alunos, dado que orienta e dirige muitas das atividades destes e dos professores (Otero, 2000). Neste contexto, o presente capítulo pretende identificar e analisar os conteúdos e as metodologias de ensino, na base de manuais que, tipicamente, são aplicados no ensino da iniciação ao saxofone em Portugal, ao fazer um levantamento da sua contemplação em três domínios: (1) enquadramento histórico, (2) competências técnicas e (3) estratégias pedagógicas. Após uma análise individual de cada manual, é apresentada uma síntese crítico-comparativa entre os manuais em análise, com particular atenção para o enquadramento dos mesmos no atual modelo de aula com 2 alunos em aprendizagem.

Para cada manual será elaborada uma tabela que sintetiza os conteúdos abordados em cada competência. Usaremos uma escala de três elementos para definir o enfoque de cada conteúdo: *não contempla*, *contempla pouco* e *contempla bastante*. A primeira categoria define a inexistência de qualquer conteúdo em análise no manual. As duas categorias seguintes (i.e., contempla pouco e contempla bastante) distinguem-se pelo nível de profundidade com que cada autor explora as matérias. A definição de contempla pouco refere-se a conteúdos que são abordados indiretamente nos exercícios, mas não são contemplados de uma forma direta e explícita. Contrariamente, a definição de contempla bastante refere-se a conteúdos para os quais os manuais têm exercícios dedicados de uma forma direta e explícita.

Serão observados quatro manuais de três países, tais como: Portugal, França e Inglaterra. Os manuais em análise são da autoria de professores reconhecidos no panorama musical do saxofone, como instrumentistas e pedagogos. São eles: Jean Yves Formeau (professor do conservatório Regional Cergy-Pontoise), Robert Druet (professor do Conservatório de Rouen), Chris Morgan (diretor da secção educativa do Círculo Londrino da

Autoridade para a Educação) e João Pedro Silva (professor da Escola Profissional Metropolitana).

Os manuais em análise contam, na sua maioria, com o apoio e colaboração de compositores que demonstram um avançado conhecimento do instrumento, tais como Gilles Martin (Formeau & Martin, 2010) e Lino Guerreiro (Silva & Guerreiro, 2013).

3.2 A Escola Francesa do Saxofone

A Escola Francesa do Saxofone (do original em Francês, *L'École Française du Saxophone*) é um manual em três volumes, do Professor Robert Druet, editado pela Gérard Billaudot. O primeiro volume intitula-se “Os Registos”, o segundo “A Tonalidade” e o terceiro “A Expressão”. Nesta secção, abordaremos unicamente o primeiro volume, “Os Registos”, pois é o que está mais alinhado com o foco desta dissertação, por se debruçar nos primeiros passos da aprendizagem do saxofone.

Após uma breve introdução da evolução histórica ao saxofone, o manual divide-se em seis capítulos que focam distintos conteúdos e que visam o desenvolvimento progressivo da técnica e interpretação do aluno. No início de cada capítulo, encontra-se uma introdução onde são identificadas as temáticas que vão ser abordadas.

A apresentação histórica indica as datas da invenção do saxofone, assim como algumas obras famosas do repertório do saxofone com orquestra; contextualiza o saxofone na Escola Nacional Superior de Música de Paris (uma das primeiras escolas de referência no ensino do saxofone), e aborda alguns trabalhos do Professor Marcel Mule (antigo professor da Escola Nacional Superior de Música de Paris e principal impulsionador do saxofone em França no início do Séc. XX).

O primeiro capítulo do manual esclarece alguns dados históricos e práticos sobre a abordagem ao instrumento, tais como: os membros da família do saxofone, a anatomia do instrumento, o saxofone enquanto instrumento transpositor, a afinação, a produção do som, as dedilhações no saxofone e a divisão dos registos no mesmo.

Druet (1963) organizou o resto do manual em quatro partes que correspondem a quatro registos diferentes do saxofone. Na primeira é abordado o registo grave, na segunda e terceira o registo intermédio e na quarta o registo agudo. Para além das dedilhações no

saxofone, são ensinados conteúdos teóricos, tais como a notação das alturas ritmo e intensidades, que servem como suporte para a realização de todos os exercícios.

Domínios	Temas	Identificação		
		Não Contempla	Contempla Pouco	Contempla Bastante
Enquadramento Histórico	História do saxofone			✓
	Família do saxofone		✓	
	Informação e apresentação de todas as partes do Saxofone		✓	
Competências Técnicas	Postura	✓		
	Preparação do instrumento		✓	
	Embocadura/sopro			✓
	Introdução às Notas			✓
	Articulações			✓
	Identificação das Intensidades			✓
	Controlo sonoro			✓
Estratégias Pedagógicas	Diretivas sobre estudo		✓	
	Imitação	✓		
	Leitura por relatividade	✓		
	Improvisação	✓		
	Atividade em Grupo	✓		
	Atividade com cd	✓		
	Jogos	✓		

Tabela 1. Sumário dos conteúdos e metodologias abordadas no manual *A Escola Francesa do Saxofone* (Druet, 1963).

3.3 Boosey Woodwind

O *Boosey Woodwind* é um manual para a aprendizagem do saxofone, editado por Chris Morgan e publicado pela Boosey & Hawkes Music. Relativamente à sua estrutura, este manual encontra-se organizado em nove *etapas* (do Inglês, *stage*). Na primeira etapa, os autores fazem uma introdução às matérias abordadas no manual, e detalham pormenores básicos do manuseamento do saxofone, tais como: a montagem do saxofone, a escolha de palhetas, a postura ideal na execução do instrumento, a colocação da boquilha na boca - tendo em vista uma boa embocadura- e o os primeiros passos para manter um bom fluxo sonoro.

Nas restantes oito etapas, o manual foca conteúdos básicos de teoria musical e da técnica do saxofone. A par dos conteúdos, existem também diferentes tipos de atividades lúdicas, para tornarem a aprendizagem mais completa. Estas são introduzidas durante as lições, com simbologias ou ícones específicos apresentados na Figura 1, alertando assim para o tipo de conteúdos em aprendizagem.



Figura 1. Simbologia usada na categorização dos exercícios no manual da *Boosey Woodwind* (Morgan, 2005, p. 3).

O manual possui também dois CDs. O primeiro com a gravação do acompanhamento das músicas das pequenas peças incluídas no manual, para o aluno poder exercitar em casa. Nestes CDs, para cada peça, há gravações com andamentos variados (abaixo do andamento final) de forma a, progressivamente, acompanhar a aprendizagem do aluno. No segundo Cd, as músicas aparecem em formato de performance com gravação das mesmas, tocadas pelo professor, para o aluno poder escutar, e conta também com as faixas no andamento

sugerido pelo autor/compositor, para o aluno poder tocar com acompanhamento em apresentações públicas.

Domínios	Temas	Identificação		
		Não Contempla	Contempla Pouco	Contempla Bastante
Enquadramento Histórico	História do saxofone	✓		
	Família do saxofone	✓		
	Informação e apresentação de todas as partes do Saxofone			✓
Competências Técnicas	Postura		✓	
	Preparação do instrumento		✓	
	Embocadura/sopro			✓
	Introdução às Notas			✓
	Articulações			✓
	Identificação das Intensidades	✓		
	Controlo sonoro			✓
Estratégias Pedagógicas	Diretivas sobre estudo		✓	
	Imitação			✓
	Leitura por relatividade	✓		
	Improvisação	✓		
	Atividade em Grupo			✓
	Atividade com cd			✓
	Jogos			✓

Tabela 2. Sumário dos conteúdos e metodologias abordadas no manual *Boosey Woodwind* (Morgan, 2005).

3.4 Saxo Tempo

O manual *Saxo Tempo* foi realizado pelo professores Jean-Yves Formeau e o compositor Gilles Martin. O livro foi editado pela Editora Gérard Billaudot e conta com dois volumes. O primeiro volume destina-se à iniciação ao instrumento e o segundo volume a alunos mais avançados, e pretende consolidar as matérias abordadas no primeiro volume com exercícios de cariz tecnicamente mais desafiantes. O manual é bilingue e contempla o Inglês e o Francês.

Relativamente à sua estrutura, o manual *Saxo Tempo* apresenta-se em duas partes distintas. A primeira, de índole mais teórica e descritiva, e a segunda refere-se à aprendizagem de competências técnicas do saxofone.

Na primeira parte, o autor faz uma breve descrição da história do instrumento, desde a sua invenção, informando igualmente os alunos sobre os vários modelos pertencentes à família do saxofone, assim como os passos de montagem do saxofone, a postura de performance e a posição da boquilha na boca (i.e., embocadura).

A segunda parte é constituída por vinte lições progressivas que gradualmente apresentam conteúdos para o desenvolvimento técnico-interpretativo dos alunos. Cada lição inicia com um pequeno resumo da matéria a ser abordada. O seu intuito é a aferição de novos conhecimentos (com a possível assistência do professor) a serem trabalhados posteriormente, de forma mais autónoma, pelo aluno no seu estudo individual. No final de cada lição, a matéria abordada é comumente explorada num contexto de música de câmara, e.g., duo para dois saxofones, com vozes para aluno e para o professor, ou pequenas peças para saxofone com acompanhamento de piano e/ou gravação.

Este manual complementa um CD, no qual se encontram versões completas dos duos de saxofones e das peças, tocadas pelo autor saxofonista e com acompanhamento ao piano. O CD inclui, igualmente, versões das peças só com as partes de acompanhamento de piano, ou a parte de saxofone do professor (no casos dos duos de saxofone) em vários andamentos, para o aluno poder estudar, progressivamente, fora do contexto da sala de aula.

Domínios	Temas	Identificação		
		Não Contempla	Contempla Pouco	Contempla Bastante
Enquadramento Histórico	História do saxofone			✓
	Família do saxofone			✓
	Informação e apresentação de todas as partes do Saxofone		✓	
Competências Técnicas	Postura			✓
	Preparação do instrumento			✓
	Embocadura/sopro			✓
	Introdução às Notas			✓
	Articulações		✓	
	Identificação das Intensidades		✓	
	Controlo sonoro		✓	
Estratégias Pedagógicas	Diretivas sobre o estudo		✓	
	Imitação			✓
	Leitura por relatividade	✓		
	Improvisação	✓		
	Atividade em Grupo		✓	
	Atividade com CD			✓
	Jogos	✓		

Tabela 3. Sumário dos conteúdos e metodologias abordadas no manual *Saxo Tempo* (Formeau & Martin, 2010).

3.5 O Saxofone Pedagógico

O Saxofone Pedagógico é um manual editado pela Editora Ava, com autoria do professor João Pedro Silva e do compositor Lino Guerreiro. O manual está apresentado em Português, Inglês e Francês.

O manual estrutura-se em três partes: capítulos temáticos, tabelas de apoio e lições. Os Capítulos temáticos abordam os seguintes exercícios: aquecimento e emissão, técnicas de estudo e vibrato. As tabelas de apoio apresentam e detalham elementos da teoria musical, na base da execução dos exercícios em aprendizagem. As lições dividem-se em catorze capítulos e exploram diversas tonalidades (maior e relativa menor) progressivamente. Em cada lição é possível observar :

- pequenos exercícios para desenvolver o trabalho mecânico do saxofone;
- escalas e arpejos (com uma tabela complementar de variações rítmicas, variações melódicas e articulações);
- um estudo técnico;
- um estudo expressivo;
- um duo.

Este manual complementa-se com as versões das peças, só com as partes de acompanhamento de piano, ou a parte de saxofone do professor (no casos dos duos de saxofone).

Domínios	Temas	Identificação		
		Não Contempla	Contempla Pouco	Contempla Bastante
Enquadramento Histórico	História do saxofone	✓		
	Família do saxofone	✓		
	Informação e apresentação de todas as partes do Saxofone	✓		
Competências Técnicas	Postura		✓	
	Preparação do instrumento		✓	
	Embocadura/sopro			✓
	Introdução às Notas	✓		
	Articulações			✓
	Identificação das Intensidades		✓	
	Controlo sonoro			✓
Estratégias Pedagógicas	Diretivas sobre o estudo			✓
	Imitação	✓		
	Leitura por relatividade	✓		
	Improvisação	✓		
	Atividade em Grupo		✓	
	Atividade com cd	✓		
	Jogos	✓		

Tabela 4. Sumário dos conteúdos e metodologias abordadas no manual *O Saxofone Pedagógico* (Silva & Guerreiro, 2013).

3.6 Análise Comparativa

Neste capítulo, foram analisados quatro manuais de autores de nacionalidades diferentes, de reconhecido mérito musical e pedagógico. Seguidamente, realizámos uma síntese crítico-comparativa, organizada em três domínios: 1) enquadramento histórico, 2) competências técnicas e 3) estratégias pedagógicas.

No que respeita ao enquadramento histórico, todos os manuais apresentam pouca informação. A informação sobre a história e a família do saxofone é observada somente em dois manuais (*Saxo Tempo* e *A Escola Francesa do Saxofone*). O formato que utilizam para apresentar essa matéria não parece adequar-se às idades dos alunos alvo, pois a linguagem é bastante complexa e é muito contextual à história do saxofone em França, incluindo pouca informação fora deste contexto. A ênfase é sobretudo no saber fazer imediato, delegando o conhecimento histórico para segundo plano, ou delegando-as para o professor.

A posição do instrumento face ao corpo do aluno é, à exceção do manual *A Escola Francesa do Saxofone*, abordada em todos os livros e seguem todos o mesmo modelo de conceção. Do manual mais antigo, *A Escola Francesa do Saxofone* (Druet, 1963), para o mais recente, *O Saxofone Pedagógico* (Silva & Guerreiro, 2013), são visíveis diferenças claras na apresentação dos conteúdos, ao nível da linguagem e ilustrações. No manual mais antigo (Druet, 1963), poucas são as ilustrações existentes e apresentam-se primordialmente em pequenos desenhos a preto e branco. No manual mais recente (Silva & Guerreiro, 2013), é possível verificar um livro que utiliza cores e numerosas ilustrações mais ajustadas à idade dos alunos em iniciação à aprendizagem do instrumento. No que diz respeito a linguagem, é também observado no manual mais recente uma maior preocupação com a forma como introduz os conteúdos teóricos ao aluno. São mais sintetizadas as explicações, mas também se percebe a preocupação do autor em utilizar uma linguagem mais acessível. A embocadura, um dos domínios técnicos mais importantes para obtenção do som, é focada em todos os manuais. Alguns autores dão mais foco à descrição textual, como é o caso de Druet (1963). Os restantes utilizam a descrição como apoio de fotos ou ilustrações apresentadas progressivamente. A explicação que cada autor faz sobre a embocadura não diverge substancialmente.

Ainda, em relação ao domínio técnico, todos os manuais apresentam, de forma sistematizada, explicações básicas sobre conceitos teóricos fundamentais, tais como: ensino

das notas musicais no instrumento, introdução das notas no pentagrama, os compassos, os ritmos, as intensidades e as articulações. A exposição dos conteúdos faz-se de forma progressiva em diversas lições ou níveis, e os exercícios a exercitar em cada novo conteúdo são introduzidos comumente de forma gradual e cumulativa. Este formato de exercícios progressivos, que os métodos de uma maneira geral apresentam, possibilita uma construção de aprendizagens bastante organizadas, permitindo ao aluno um estudo mais focado. Duos, trios e peças surgem como pequenas sínteses sobre as matérias aprendidas nas lições estudadas.

No domínio das estratégias pedagógicas, todos os manuais apresentam exercícios mecânicos para exercitar os novos conteúdos (e.g., dedilhações, ritmo e intensidades), tal como foi mencionado nas competências técnicas, para serem posteriormente aplicados em pequenas peças com acompanhamento de piano, ou a solo. Esta é uma estratégia pedagógica que, no geral, todos os autores adotam e que considero bastante relevante. Um aluno deve ter um processo de estudo progressivo, i.e. níveis de dificuldade do básico ao complexo, para fomentar uma boa e motivada prática de estudo, permitindo assim atingir o objetivo da lição.

Os CDs que alguns manuais oferecem apresentam as músicas indicadas no manual para saxofone, acompanhadas ao piano. Através do mesmo, é possível escutar a música tocada por dois profissionais (tanto no piano como no saxofone). Esta é uma estratégia pedagógica que permite ao aluno, por imitação, tentar alcançar o mesmo resultado e, de forma progressiva, apresentar andamentos diferentes para exercitar os conteúdos.

O método *Boosey Woodwind* (Morgan, 2005) utiliza também jogos pedagógicos, cujo objetivo passa por o aluno escutar e imitar excertos tocados no saxofone pelo professor. Este tipo de estratégias fomentam a curiosidade e, sobretudo, a motivação no aluno, pois, tal com na estratégia de acompanhamento por gravação (i.e., CD), é possível estudar em vários andamentos que levantam níveis de dificuldade diferentes. Desta forma, o aluno adquire competências de forma autónoma, promovendo assim maior autoconfiança e eficácia no seu método de estudo.

A leitura por relatividade e improvisação são estratégias pedagógicas pouco valorizadas pelos manuais. A música em conjunto ocorre na maioria dos manuais em duos e trios, sendo que nos duos uma das vozes está escrita para o professor tocar. Estas partes destinadas ao professor são eventualmente viáveis de serem realizadas por alunos com

formação mais avançada, mas não são passíveis de serem realizadas entre alunos do mesmo grau. Ou seja, os manuais visam, essencialmente, uma situação de aula individual, em que na sala de aula estão somente um aluno e o professor—um modelo de aula um pouco divergente do atual enquadramento da aula de iniciação ao saxofone, em Portugal.

CAPÍTULO 4: O Jogo Didático-pedagógico na Aprendizagem do Saxofone

4.1. Desenvolvimento de Jogos Didático-pedagógicos na Aprendizagem do Saxofone

As aulas de grupo têm vindo a ser adoptadas como um modelo de referência no panorama recente do ensino da iniciação do saxofone em Portugal. São reconhecidas, a este modelo de aula, grandes valências para a socialização e estímulo dos alunos face a um cenário de aulas expositivas ou alternadas (Moyles, 2002, p. 21). No entanto, a falta de conteúdos a serem abordados em atividades de grupo é uma barreira à fluída concretização da aula. Os docentes, ao realizarem esta transição, deparam-se com a necessidade de novas estratégias pedagógicas e de manuais que suportem as mesmas.

Tendo em conta esta limitação, é elaborada neste capítulo uma proposta de atividades de grupo para aulas de iniciação ao saxofone baseadas em jogos didático-pedagógicos, particularmente relevantes para a iniciação à aprendizagem deste instrumento no contexto português, nas quais se incluem dois ou mais alunos e o professor.

O objectivo principal do jogo é consolidar as capacidades técnico interpretativas dos alunos de forma lúdica. Entre estas, destacam-se a consolidação da embocadura (i.e., a posição da boquilha na boca dos alunos), o conhecimento das intensidades, o desenvolvimento de diferentes articulações em estreita cumplicidade com a noção de pulsação e ritmo. Estas competências foram identificadas, no Capítulo três, como preponderantes a partir da sua incidência em todos os manuais de iniciação ao saxofone mais comumente adotados em Portugal. Para além disto, o jogo apresentado pretende contribuir para uma participação mais equilibrada entre os vários alunos na sala de aula, e é particularmente útil para alunos com um grau elevado de timidez ou extroversão, dado que, enquanto grupo, os alunos devem necessariamente trocar ideias e informações para construir mutuamente o seu conhecimento. Para tal, deve haver uma distribuição equitativa das atividades a serem executadas pelo grupo de alunos.

Apesar do jogo identificar conteúdos ou objetivos específicos em cada um dos seus níveis de dificuldade, há necessariamente uma estreita relação entre todos, que se

depreende que sejam cumulativos. Isto é, há objetivos secundários que, apesar de não estarem no foco da descrição do jogo, são essenciais à boa execução do objetivo principal. Dentro de um conjunto alargado de objetivos secundários implícitos (i.e., que não são diretamente delineados nos objetivos e/ou avaliados diretamente no jogo), podemos identificar, por exemplo, num nível dedicado ao ritmo, a noção de pulsação é evidentemente fundamental que esteja bem apreendida e aperfeiçoada.

4.2 Metodologia: Uma Proposta de Jogo Didático-Pedagógico para a Iniciação ao Saxofone

Nesta secção vou delinear uma planificação que visa empregar um jogo didático-pedagógico no ensino do saxofone, com especial incidência na iniciação ao instrumento. O jogo inclui vários níveis de dificuldade organizados de forma progressiva, que visam a aquisição e, principalmente, a consolidação de conhecimentos dos alunos. Desta forma, o jogo deve ser aplicado em diferentes tempos da aprendizagem, de acordo com a planificação das aulas e competências dos alunos.

O jogo e os seus diversos níveis serão explicados, tendo em conta duas descrições: *situação* e *objectivo(s)*. A situação define o nível de conhecimento mínimo que é exigido ao aluno, para o bom funcionamento do jogo. Os objetivos incluem as competências a serem atingidas pelos alunos e estão divididos em vários níveis progressivos. A adequação dos níveis aos conhecimentos dos alunos são da responsabilidade do professor que deverá, desta forma, promover uma aprendizagem diferenciada.

4.2.1 Descrição do Jogo

Inspirado na passagem de testemunho da estafeta no atletismo, e em pedagogos como Leak (2003) e Kurtag (2004), desenhei um jogo didático-Pedagógico que pretende trabalhar vários elementos técnico interpretativos no saxofone, entre dois ou mais alunos e o professor, visando essencialmente as aulas de conjunto.

A cada participante é atribuído um número de 1 até ao máximo de participantes. Por exemplo, numa situação de aula com dois alunos e um professor, ao professor caberia o número 1 e a cada aluno um número de entre 2 e 3 (ver Figura 1). De seguida, o professor

define uma tarefa a ser executada sequencialmente de acordo com a numeração anteriormente atribuída, sendo que o primeiro executante será o professor, estimulando assim a atenção auditiva do aluno e o trabalho imitativo.

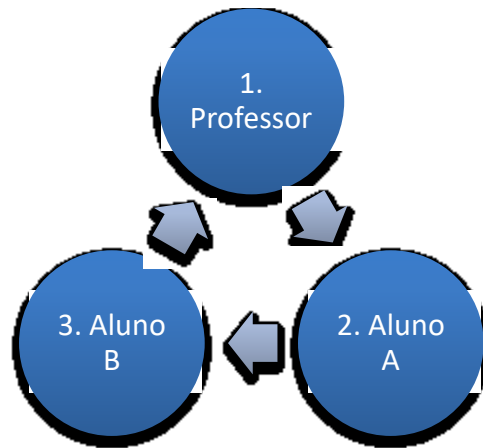


Figura 2. Ciclo de interação entre professor e alunos no jogo didático-educativo.

Durante o jogo, a tarefa delineada circulará continuamente entre os participantes até que algum, entre eles, falhe. Neste momento, cabe ao professor estipular novos desafios para quem executou a tarefa sem dificuldades. Ou seja, cabe ao professor definir o nível de dificuldade, ou desafio, para cada aluno, individualmente.

Desta forma, quem responde menos proficuamente aos desafios do jogo fica retido nessa tarefa até conseguir um domínio sobre a mesma e, quem apresenta uma célere apreensão de conhecimento, ou seja, domina os desafios, avança no desenvolvimento das matérias para situações de dificuldade mais exigentes.

Participantes

A atividade está planeada para alunos entre os 9 e 11 anos de idade que estejam a iniciar a aprendizagem do saxofone e será desenvolvida em grupos que incluem 3 e 4 participantes, respetivamente. No seio de cada grupo inclui-se o professor orientador.

Materiais que fazem parte do Jogo

- Saxofone
- Metrónomo
- Espaço físico – amplo, sem obstáculos (sala de aula)

Conteúdos

O jogo didático-pedagógico aqui descrito foca-se nos seguintes conteúdos:

- embocadura (i.e., a posição da boquilha na boca dos alunos);
- alturas do som e respetiva dedilhação no saxofone;
- articulações;
- pulsação;
- ritmo;
- intensidades.

Apesar do jogo identificar conteúdos específicos, há necessariamente um estreita relação entre todos. A cada nova iteração do jogo, um novo conteúdo (ou um novo grau de dificuldade, aqui chamado de *nível*) é abordado. No entanto, depreende-se que os conteúdos anteriormente visados estejam (cumulativamente) apreendidos. Isto é, há conteúdos que, apesar de não estarem no foco da descrição do jogo, são essenciais à boa execução do mesmo, dentro de um conjunto alargado de conteúdos implícitos. Por exemplo, num jogo dedicado ao ritmo, a noção de pulsação é evidentemente fundamental que esteja bem apreendida e aperfeiçoada.

Plano da Atividade

1. A cada participante é atribuído um número de 1 até ao máximo de participantes (i.e., 3 ou 4), dos quais o número 1 é atribuído ao professor orientador da atividade.
2. O professor define uma tarefa a ser executada sequencialmente, de acordo com a numeração anteriormente atribuída.
3. O jogo inicia-se e a tarefa delineada circulará continuamente entre os participantes, até que algum entre eles falhe.
4. O professor estipula um novo desafio dentro de cada nível, para quem executou a tarefa sem dificuldades retomando a atividade do ponto (3).

Níveis do Jogo

A tarefa abaixo delineada está ajustada a um nível médio de competências técnicas, para iniciação de saxofone, após cerca de um período de aulas. Lembramos que cabe ao professor orientador ajustar a dificuldade dos conteúdos ao nível dos alunos em sala de aula.

4.2.2 Nível 1: Articulação

Situação. Os alunos neste nível devem ter noções básicas sobre o manuseamento do instrumento durante a execução instrumental, assim como sobre a embocadura do saxofone e a projeção do ar no instrumento.

Objetivo. O jogo começa com todos os participantes a articularem sequencialmente a nota dó no registo médio do saxofone (i.e., sem chave de oitava), em semínimas. A pulsação inicial, imposta com o auxílio de um metrônomo, deverá ser ajustada ao nível dos alunos— velocidades na ordem dos 60-80 batimentos por minuto (bpm) são recomendadas inicialmente. A divisão métrica imposta no metrônomo deverá ser igual ao número de participantes e cada aluno deverá, conseqüentemente, articular, com a sílaba "tu", um número, na divisão da métrica, correspondente ao número que lhe foi atribuído inicialmente.

Planificação

- 1.1 Os participantes deverão articular sequencialmente a nota dó no registo médio do saxofone, em semínimas, com uma pulsação entre 60 e 80 bpm (a pulsação deverá ser imposta com o auxílio de um metrônomo);
- 1.2 A cada interrupção do jogo por uma falha, aos alunos que conseguirem executar a tarefa com sucesso será imposta um nota de dificuldade crescente, e que se afasta gradualmente do dó central inicial, segundo a seguinte sequência:



Figura 3. Sequência de notas a adotar no jogo a cada nova iteração.

- 1.3 Após cobrirem todas as opções da Figura 1, deverão prosseguir para o nível seguinte.

4.2.3 Nível 2: Ritmo

Situação. Os alunos, neste nível, devem conseguir articular com facilidade, assim como dominar a embocadura e a projeção sonora no saxofone.

Objetivo. Tocar figuras rítmicas de dificuldade superior à semínima, seguindo a progressão da Figura 2 e que deverá ser adaptada, ao nível dos alunos, pelo professor.

Planificação

2.1 Os participantes deverão articular sequencialmente a nota dó no registo médio do saxofone, usando o ritmo definido na Figura 2 a) numa pulsação inicial entre 60 a 80 bpm (a pulsação deverá ser imposta com o auxílio de um metrónomo);

2.2 A cada interrupção do jogo por uma falha, aos alunos que conseguirem executar a tarefa com sucesso será imposta um nota de dificuldade crescente segundo a sequência de notas da Figura 1.

2.3 Após cobrirem todas as opções da Figura 1, deverá ser adotado um ritmo diferente entre os seguintes (ou prosseguir para o nível seguinte):

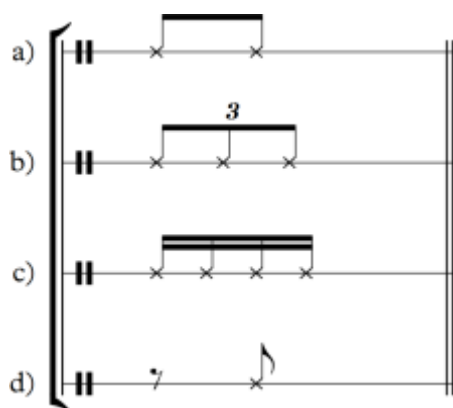


Figura 4. Sequência de ritmos a adoptar no jogo a cada nova iteração.

4.2.4 Nível 3: Intensidades

Situação. Os alunos neste nível devem conseguir articular, com facilidade, ritmos de complexidade diversa num âmbito de tempos alargados, assim como dominar a embocadura e projeção sonora num âmbito alargado do registo do saxofone. Devem igualmente compreender as noções (teóricas) sobre a distinção entre som *forte* e *piano*.

Objectivo. Tocar as figuras rítmicas de dificuldade superior a semínima, seguindo a progressão das Figuras 1 e 2 com um nível de dificuldade acrescido pela introdução das intensidades que devem respeitar (por imitação) a execução do professor (ver figura 3 exemplos).

Planificação

- 3.1 Os participantes deverão articular sequencialmente a nota dó no registo médio do saxofone, repetindo (por imitação) a frase tocada pelo professor, que está definida na Figura 3 a), numa pulsação a 60 bpm (a pulsação deverá ser imposta com o auxílio de um metrónomo);
- 3.2 A cada interrupção do jogo por uma falha, aos alunos que conseguirem executar a tarefa com sucesso será imposta uma nota de dificuldade crescente segundo a sequência de notas da Figura 1.
- 3.3 Após cobrirem todas as opções da Figura 1, deverá ser adotada a sequência seguinte na Figura 3 (seguinte entre os 4 (a-d) definidos na Figura 1, ou prosseguir para o nível seguinte.

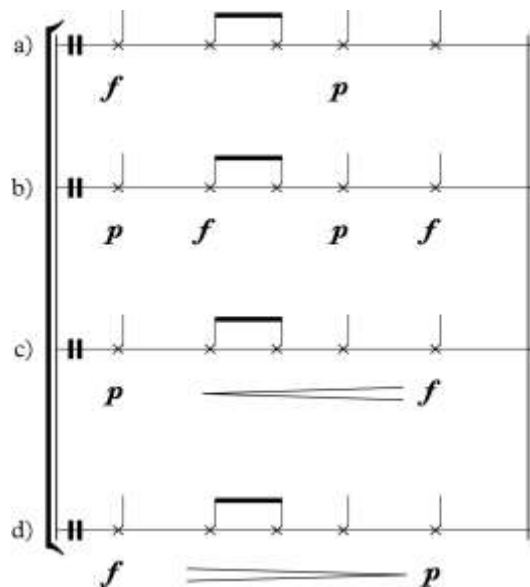


Figura 5. Sequência de frases a adotar no jogo a cada nova iteração.

4.3 A Avaliação do Jogo Didático-Pedagógico Segundo uma Perspectiva Diferenciada

No jogo didático-pedagógico delineado, a noção de nível é um conceito particularmente importante e que advém da prática do jogo na sua etimologia mais comum, ou seja, na sua vertente de entretenimento. Cada jogo contemplará várias iterações, que podem, segundo indicação do professor, ser a cada repetição de um nível mais elevado, para assim promover continuamente novos desafios que contribuem para o desenvolvimento técnico, interpretativo e cognitivo do aluno. Ao estabelecermos vários níveis de dificuldade, que deverão ser indicados pelo professor perante o cenário de sala de aula, em concordância com as teorias de ensino diferenciado (Allal, Cardinet & Perrenoud, 1986), pretendemos potenciar uma aprendizagem ajustada simultaneamente ao nível geral dos participantes, assim como atender às necessidades específicas de cada aluno de forma particular.

Uma abordagem pedagógica diferenciada consegue, de forma eficaz, lidar com alunos de contextos vários na sala de aula. Extrapolando esta estratégia para o campo da avaliação, cenários em sala de aula com elevada heterogeneidade, ao nível do conhecimento e capacidades dos alunos, requerem a intervenção do professor, no sentido de equilibrar a dificuldade do jogo relativa a cada aluno. Desta forma, os objetivos individuais poderão ser totalmente diferentes, mas equilibrados de um ponto de vista diferenciado. Por exemplo,

imaginemos uma aula de grupo de iniciação que contemple dois alunos com diferentes estados de desenvolvimento no saxofone. No trabalho da articulação, uma forma de estabelecer desafios nivelados entre os dois alunos poderá ser a escolha de notas em registos diferentes que têm dificuldades claramente distintas em termos de articulação.

Apesar do fator competição, durante os jogos, ser evidente, o professor precisa estar equipado com estratégias que lhe permitam equilibrar e diferenciar os objetivos de cada aluno de acordo com os propósitos pedagógicos. Esta metodologia diferenciada proporciona um maior equilíbrio na decisão inerente a qualquer jogo, na definição entre vencedores e vencidos, contribuindo assim, não só para um resultado e uma mediação mais justa, mas também para uma curva de aprendizagem mais equilibrada ao nível técnico interpretativo de cada aluno. Paralelamente, no âmbito de um jogo didático-pedagógico, o prazer de jogar e de aprender a brincar deverá ser sobrevalorizado face ao resultado.

É importante que os jogos pedagógicos sejam utilizados como instrumentos de apoio, constituindo elementos úteis ao reforço de conteúdos já apreendidos anteriormente. Em contrapartida, essa ferramenta de ensino deve ser instrutiva, transformada numa disputa divertida, e que consiga, de forma subtil, desenvolver competências no aluno.

Capítulo 5: Avaliação e Resultados

Partindo do principal objetivo desta tese, i.e., a definição de estratégias de aprendizagem destinadas a aulas de iniciação ao saxofone em grupo e que colmatam a inércia de um cenário de aulas expositivas e de contacto alternado entre os vários alunos presentes numa aula, planificamos no anterior Capítulo 4 um jogo didático-pedagógico que neste capítulo é avaliado. Sendo que a dinâmica entre os alunos dentro da sala de aula no contexto do jogo didático pedagógico claramente evidenciada, dada a constante intervenção de todos na total duração do jogo, pretendemos agora delinear se o jogo cumpre o grande objetivo de motivar para a aprendizagem do instrumento, ao demonstrar o perfil motivacional dos participantes após o desempenho da atividade.

5.1 Participantes

Os participantes deste estudo foram selecionados segundo uma técnica de amostragem não probabilística, com critérios específicos relevantes para o investigador: 1) ser aluno de saxofone inscrito numa escola de ensino especializado de música; 2) estar inscrito à disciplina de saxofone à menos de um ano (i.e., nos cursos de iniciação e 1º grau) e 3) ter idade compreendida entre os 8 e 11 anos. A amostra foi constituída por 14 alunos de entre três escolas do ensino especializado de música: Academia de Música de Espinho (classe do professor José Silva), Conservatório de Música de Fornos (classe do professor Andreia Santos) e Academia de Música de Santa Maria da Feira (classe do professor José Silva). Desta forma, os alunos participantes não são representativos da população portuguesa (Maroco & Bispo, 2005). A jogo foi repetido seis vezes com grupos de alunos distintos entre as classes anteriormente referidas e em conjuntos de três e quatro participantes (sendo um deles o professor).

Entre os participantes, treze são do género masculino e um do género feminino. A idade média dos participantes era de 9,5 anos de idade (desvio padrão de 0,9). As idades cobriram todo o âmbito estipulado nos critérios de seleção entre os 8 e 11 anos (mínimo e máximo, respetivamente). A idade mínima era de 14 anos e a máxima de 20 anos.

Na Figura 6 demonstramos a distribuição dos participantes do estudo por idades. Os alunos estão distribuídos entre o 3º ano da iniciação e o 1º grau (5º ano de escolaridade).

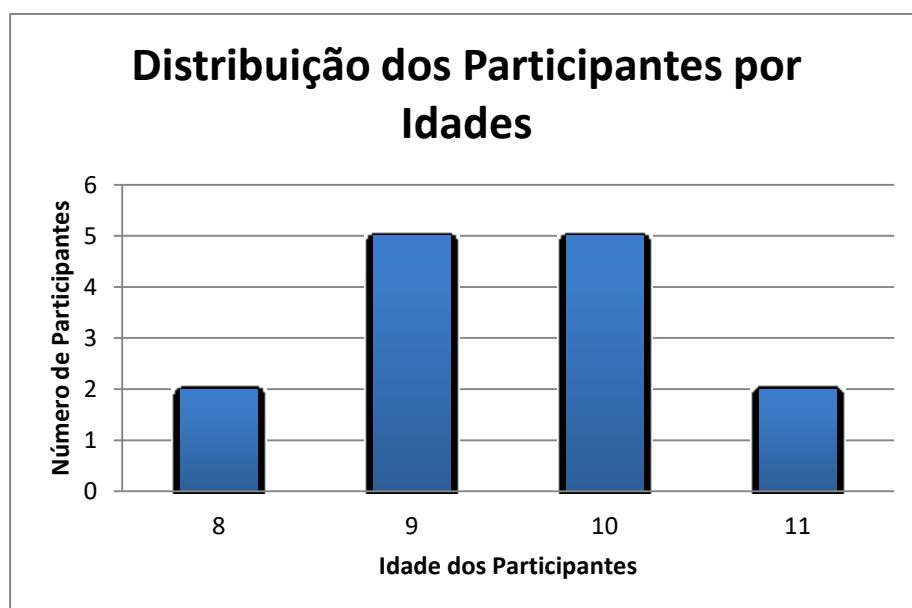


Figura 6. Distribuição das idades dos alunos participantes no estudo.

5.2 Instrumento

Para avaliar o nível de motivação intrínseca dos alunos no contexto da iniciação ao saxofone e em particular no jogo pedagógico exposto no Capítulo 4 foi utilizado o Inventário de Motivação Intrínseca (IMI). O IMI é um instrumento que permite avaliar a intensidade da motivação intrínseca dos indivíduos numa atividade segundo um modelo de questionário (Ryan, 1982). O modo como os itens são formulados no questionário permite a sua adaptação a diversos contextos específicos (e.g., desporto e educação).

O IMI é atribuído a Ryan (1982) e seus colegas do Rochester Motivation Research Group (Plant & Ryan, 1985; Ryan, Mims, & Koestner, 1983) e a sua vasta utilização gerou constantes reformulações, sendo que o atual IMI, encontra mais semelhança no trabalho de McAuley e colaboradores (1989; 1991) do que no original proposto por Ryan (1982). O modelo IMI aplicado no contexto desta dissertação foi o apresentado por Fonseca e Brito (2001), que traduz e valida a compreensibilidade e uniformidade intercontextual do instrumento IMI na versão para Português, a partir do seu original em Inglês. A tradução portuguesa foi apreciada de um júri, constituído por psicólogos, treinadores e tradutores,

mais focada em contextos de atividade física ou desportiva. O IMI tem sido extensivamente utilizado (e.g., Biddle, Goudas & Fox, 1994; Goudas, Biddle & Fox, 1994; Hanrahan, 1993; Mitchell, 1996; Whitehead & Corbin, 1991) não só devido à particular importância do que se propõe medir (i.e., a motivação intrínseca) mas também à evidência da sua fiabilidade e validade de constructo (McAuley et al., 1989; 1991). Nas suas versões traduzidas para Português, o IMI tem sido aplicado em duas principais áreas do desporto (Fonseca & Brito, 2001) e da educação (Santos, 2012; Vicente, 2013).

O questionário tem como principal objetivo avaliar os níveis de motivação dos alunos em relação a atividades de diversas índoles, a partir de uma escala multidimensional, constituída por quatro dimensões que incluem as seguintes subescalas: 1) prazer/interesse, 2) competência, 3) esforço/importância e 4) pressão/tensão. As três primeiras subescalas refletem facetas positivas da motivação intrínseca e a última refere-se a uma faceta negativa. A Tabela 5 lista a totalidade de questões adotadas no IMI e a sua divisão nas quatro categorias supracitadas são apresentadas na Figura 7. Enquanto que uma avaliação por categoria pode e deve ser estimada, uma avaliação geral que agrega os quatro fatores anteriormente referidos (i.e., englobando a totalidade de questões visadas pelo questionário) permite obter um indicador da motivação intrínseca global dos indivíduos numa determinada atividade em estudo e avaliado após a mesma estar concluída.

Foi incluída uma folha de rosto contemplando a recolha de alguns elementos de caracterização geral dos participantes essenciais para o desenvolvimento desta investigação entre: género, estabelecimento de ensino, ano de escolaridade, idade, nota do final do período anterior a saxofone (ver Anexo A).

É importante referir que o IMI é apresentado na literatura com um número diferente de itens (McAuley et al., 1989).² A versão adotada neste estudo inclui 18 itens e uma escala de avaliação tipo Likert de 5 pontos (em que 1 corresponde a *discordo totalmente* e 5 a *concordo totalmente*).

² Importa referir que as propriedades psicométricas do IMI mantêm-se estáveis independentemente da redução do número de itens por subescala, assim como utilizando apenas algumas das suas subescalas (McAuley et al., 1989).

Número Questão	Enunciado da Questão
1	Gosto bastante do jogo
2	Despendo muito esforço na prática do jogo
3	Penso que sou bastante bom/boa no jogo
4	Sinto-me tenso/a enquanto pratico o jogo
5	O jogo é divertido
6	É importante para mim fazer bem as coisas no jogo
7	Estou satisfeito/a com o meu rendimento no jogo
8	Sinto-me nervoso/a enquanto pratico o jogo
9	Descreveria o jogo como muito interessante
10	Empenho-me bastante no jogo
11	Sou bastante bom no jogo
12	Sinto-me descontraído/a enquanto pratico o jogo
13	Enquanto pratico o jogo, penso em como gosto de o fazer
14	O jogo não me desperta a atenção
15	Não consigo praticar o jogo muito bem
16	Sinto-me pressionado/a enquanto pratico o jogo
17	Não me esforço muito no jogo
18	Após praticar um bocado o jogo sinto-me bastante competente

Tabela 5. Lista das questões realizadas no âmbito do IMI usado como modelo de questionário para a avaliação do presente estudo

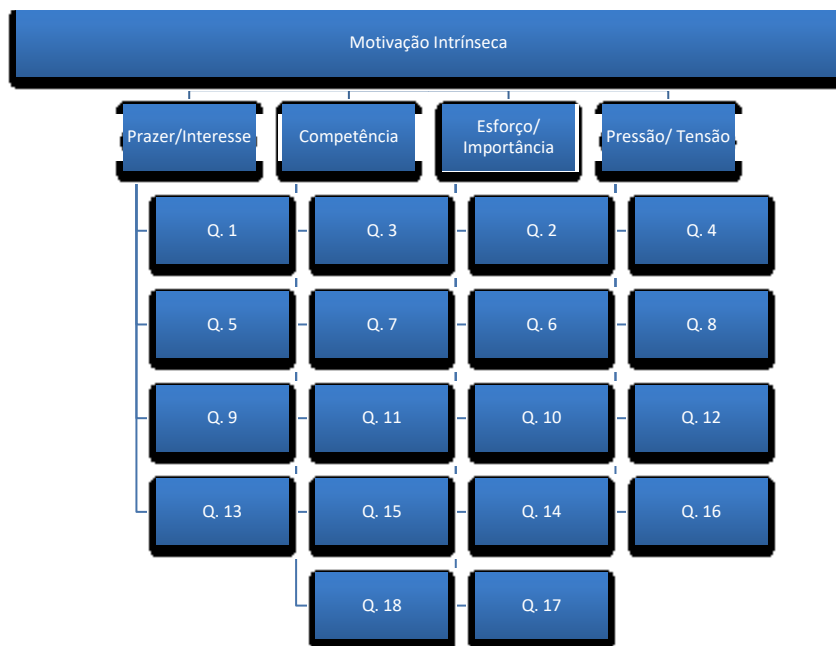


Figura 7. Distribuição das questões do modelo de IMI adotado, segundo as quatro categorias em avaliação: 1) prazer/interesse, 2) competência, 3) esforço/importância, e 4) pressão/tensão.

5.3 Resultados

5.3.1 Inventário de Motivação Intrínseca

A Tabela 6 apresenta a análise estatística dos valores das respostas dos participantes inquiridos. Previamente ao cálculo das estatísticas, as respostas às questões 4, 8, 14, 15, 16 e 17 foram invertidas. Ou seja, o 5 foi substituído pelo 1, o 4 pelo 2, o 2 pelo 4, e o 1 pelo 5, mantendo-se o 3 como 3, para uniformizar as questões de acordo com uma formulação semântica positiva. Por exemplo a questão 15 (“não consigo praticar o jogo muito bem” ao ser invertida expressa que “consigo praticar o jogo muito bem”).

Os valores indicados pelos participantes inquiridos revelam que eles utilizaram, no seu conjunto, as cinco possibilidades existentes, tendo as respectivas médias variado entre 1.57 e 5. Adicionalmente, verificámos ainda que as respostas dos indivíduos (à exceção das relativas ao item 8) não se distribuem de forma normal univariada, pois na sua maioria ambos a obliquidade e o achatamento ultrapassam o limite de ± 2 (Trochim & Donnelly, 2006; Field, 2000 & 2009; Gravetter & Wallnau, 2014).

Número da Questão	Média	Desvio Padrão	Assimetria	Achatamento
1	4,93	0,26	-3,74	14
2	3	1,65	-0,22	-1,92
3	4,21	0,67	-0,32	-0,63
4	4,29	1,16	-1,87	3,39
5	5	0	0	0
6	4,79	0,56	-2,8	7,68
7	4,5	0,73	-1,23	0,16
8	3,86	1,6	-1,16	-0,37
9	4,93	0,26	-3,74	14
10	4,79	0,41	-1,57	0,5
11	4	0,38	0	6,5
12	4,43	0,73	-0,97	-0,35
13	4,79	0,56	-2,8	7,68
14	4	1,65	-1,29	-0,2
15	1,57	0,9	1,72	2,49
16	3,43	1,64	-0,46	-1,63
17	4,64	1,04	-3,41	11,93
18	4,71	0,59	-2,17	4,25

Tabela 6. Análise estatística dos valores das respostas dos inquiridos

Apresentamos na Figura 8 o perfil motivacional da totalidade da amostra de alunos de iniciação participantes no jogo didático-pedagógico. Procedeu-se à realização das médias das dimensões da escala da motivação e ao cálculo da média total da motivação (interesse/prazer, competência, esforço/importância, e pressão/tensão).

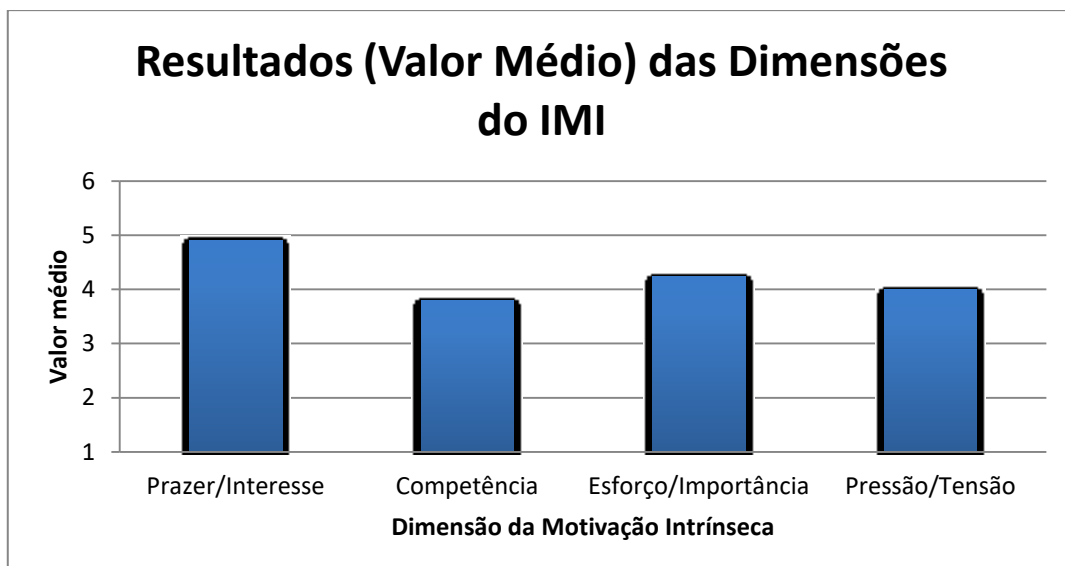


Figura 8. Perfil motivacional da amostra para a atividade jogo didático-pedagógico em estudo.

Sabendo que o valor máximo para cada dimensão é 6 e o mínimo 1, podemos verificar através da análise da Figura 8 que todas as dimensões se encontraram acima do ponto médio (3.5). Estes resultados sugerem que para a esta amostra a motivação para realizar o jogo didático pedagógico delineado é positiva.

A dimensão prazer/interesse destaca-se como o maior valor médio entre as demais dimensões (4,91), sugerindo que os participantes percebem-se como particularmente interessados na atividade.

A dimensão esforço/importância apresentou um valor médio mais elevado (4,24) o que evidencia que os alunos atribuem valor e importância às tarefas e aprendizagem de português. e pouco competentes, revelaram ter pouca autonomia e o interesse e prazer na disciplina de Português é relativamente baixo.

A dimensão Interesse/Prazer apresentou um valor ligeiramente abaixo do ponto médio (3.08), sendo esta a medida mais direta da motivação intrínseca, este resultado sugere que no geral os alunos apresentavam pouco interesse e prazer na realização das tarefas, logo uma motivação intrínseca relativamente baixa.

A dimensão pressão/tensão (4) apresentou um valor relativamente alto. Atendendo à inversão da dimensão para uma conotação 'positiva', o resultado demonstra uma influência direta e construtiva na motivação intrínseca, podendo assim concluir que os participantes experienciaram pouca pressão e ansiedade no jogo.

A dimensão competência Percebida (3,8), apresentou-se ligeiramente abaixo das demais dimensões, apesar de acima do ponto médio da escala. Este valor revela que os participantes perceberam-se como moderadamente competentes ou auto eficientes na realização do jogo.

O valor da motivação total (4,24), a partir da média de todas as subescalas, revelou que no conjunto das quatro dimensões (interesse/prazer, competência, esforço/importância, e pressão/tensão) e para esta amostra específica, os participantes apresentaram bastante interesse e prazer, assim como baixos níveis de pressão e tensão. Apesar de se encontrar num nível acima da média, os alunos participantes demonstraram que o ponto mais frágil foi o que diz respeito à percepção da competência no jogo delineado. No entanto, há que salientar que apesar desta dimensão menos positiva, os participantes avaliaram o jogo como tendo um elevado valor e importância.

5.3.2. Estratégias de Avaliação do Jogo

Para avaliar a evolução do jogo no que diz respeito aos vencedores e vencidos em cada iteração (i.e., nível), foi realizado um registo cumulativo dos erros de cada aluno por sessão. Ou seja, o professor de cada classe, que presenciou à atividade foi preenchendo uma grelha, com todos os “enganos” de cada aluno participante (i.e, jogador). Na Figura 9 mostramos os resultados dos erros cumulativos dos alunos participantes para a totalidade das sessões. Nesta análise não se observam desequilíbrios consideráveis na prestação de cada grupo (à exceção do Grupo 3).

A dificuldade inerente a este tipo de atividades prende-se com manter todos os participantes (inclusive os que tendem a errar com alguma reiteração) estimulados durante todo o jogo. Por exemplo, nos vários grupos participantes existiram alunos que demonstraram competências técnicas e atitudes motivacionais claramente diferentes. Para minimizar este facto, a estratégia delineada para gerir os vencidos e vencedores em cada etapa do jogo, baseada num ensino diferenciado, revelou-se um elemento chave para equilibrar o desempenho ativo dos participantes. Ou seja, no sentido de contrariar o desequilíbrio, a dificuldade para aqueles que iam demonstrando uma maior eficácia durante o jogo, era adensada.

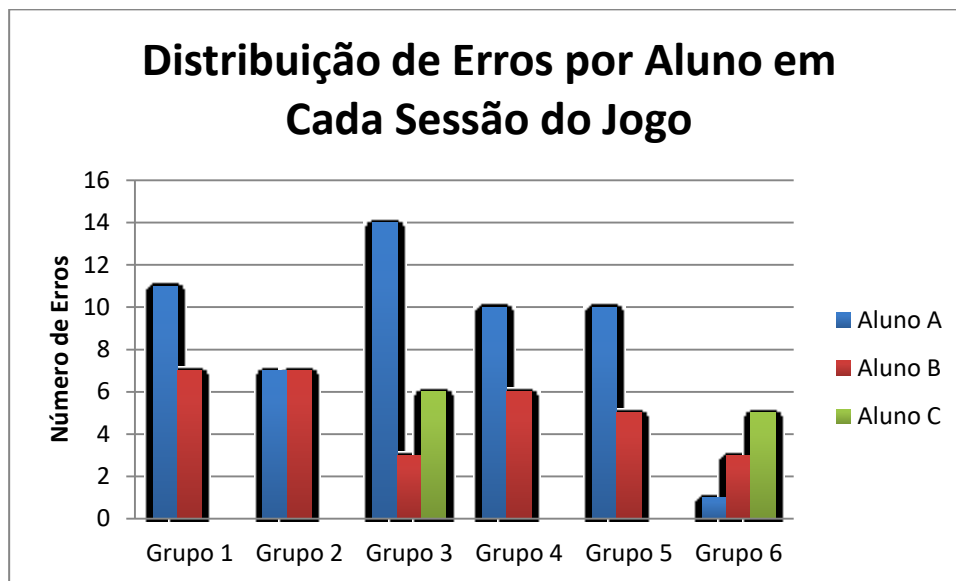


Figura 9. Distribuição do total de erros por alunos participantes em cada sessão em que foi avaliado o jogo didático-pedagógico proposto.

5.3.3 Observações sobre o Clima Sentido no Jogo

As seis sessões do jogo didático-pedagógico que decorreram no âmbito deste estudo foram gravadas em formato audiovisual.³ Embora sabendo os alunos participantes que se tratava de um jogo didático-pedagógico e, que estava a ser realizado para efeitos de uma dissertação, isso poder-lhes-ia ter causado alguma ansiedade. Contrariamente, tanto a atitude inicial como a contínua ao longo do jogo foi bastante positiva, revelando grande curiosidade pela atividade.

A dinâmica no início do jogo tendia a ser mais lenta, até ao momento em que os alunos percebiam melhor o que tinham que fazer, apesar da detalhada explicação a que eram sujeitos. No início do jogo verificou-se também uma agitação generalizada em todos os participantes, principalmente aliadas a uma vontade em vencer. Ao longo da atividade esta sensação foi-se dissipando, dando lugar a uma maior entreajuda no seio dos alunos participantes e, um maior conforto e consciência do valor da atividade a que estavam a ser submetidos. A dado momento notei um grande nível de concentração e entreajuda entre

³ As devidas autorizações foram agregadas junto dos Encarregados de Educação de cada aluno participante no estudo, tendo sido listadas todas as implicações do mesmo, assim como o fim a que se destina a recolha de dados.

todos os participantes com o intuito de fazer o jogo prolongar-se sem erros. É de notar que alguns participantes ainda não tinham tido contato até à data com os conteúdos abordados no jogo e que uma grande cooperação foi sentida entre os mesmos (principalmente nos grupos em que havia maior desigualdade de competências).

A dinâmica do jogo didático-pedagógico em grupos de três participantes não foi tão fluida como as de dois participantes, porque com muitos jogadores, o fluir do jogo tornava-se pesado e demorado.

Capítulo 6. Conclusão

Apresentamos nesta dissertação um estudo sobre estratégias de aprendizagem na iniciação ao saxofone, no âmbito do ensino vocacional de música em Portugal e em contexto de aulas de grupo.

Foi elaborada uma análise a quatro manuais comumente adotados em Portugal: *A Escola Francesa do Saxofone* (Druet, 1963), *Boosey Woodwinds* (Morgan, 2005), *Saxo Tempo* (Formeau & Martin, 2010) e *O Saxofone Pedagógico* (Silva & Guerreiro, 2013). Resultou desta análise uma comparação que demonstra as principais diferenças nas estratégias adotadas por cada autor para estimular a aprendizagem do aluno.

Estabeleceram-se ligações sobre os conteúdos e as estratégias de ensino nos três seguintes domínios específicos: enquadramento histórico, competências técnicas e estratégias pedagógicas. Foi dada especial atenção ao enquadramento dos manuais face ao número de alunos em sala de aula, especificamente em contextos de aulas partilhadas.

Após verificada uma escassez de conteúdos para o atual modelo de aulas partilhadas na iniciação ao ensino do saxofone, foi proposto um jogo didático-pedagógico focado na aquisição e solidificação de competências técnico interpretativas, tais como: embocadura (i.e., a posição da boquilha na boca dos alunos); alturas do som e respetiva dedilhação no saxofone; articulações; pulsação; ritmo e intensidades.

Para validarmos o jogo proposto no que diz respeito ao estímulo e motivação fomentada pelo jogo, realizamos uma avaliação usando como principal instrumento o inventário de motivação intrínseca. O valor da motivação total (4,24, numa escala de 1 a 5), obtido a partir da média de quatro subescalas (i.e., interesse/prazer, competência, esforço/importância, e pressão/tensão), revelou que para esta amostra específica, os participantes apresentaram um positivo nível de motivação intrínseca. Destacaram-se elevados níveis de prazer/interesse assim como esforço e importância percebida pelos participantes. O modelo de avaliação usado para determinar o vencedor e vencido em cada etapa do jogo proposto, estratégia esta que pretende reforçar uma aprendizagem diferenciada no contexto de aulas de grupo, demonstrou resultados bastante uniformes que sugerem que o objetivo pretendido foi alcançado.

Em suma, a presente dissertação encoraja a prática de jogos educativos em grupo, ao sistematizar um processo de ensino/aprendizagem, que estimula o desenvolvimento das habilidades motoras, sensoriais e de raciocínio, para além de desenvolver capacidade de atenção e concentração dos alunos. Ao mesmo tempo promove o desenvolvimento das relações interpessoais, proporcionando aprendizagens em conjunto, num modelo de ensino diferenciado.

Bibliografia

- Allal, L., Cardinet, J., & Perrenoud, P. (1986). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Livraria Almedina.
- Alves, L. (2010). O Jogo como recurso de aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, 27(83).
- Baranita, I. (2012). A Importância do Jogo no Desenvolvimento da Criança. Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Biddle, S., Goudas, M., & Fox, K. (1994). Dispositional and situational achievement goals in children's sport and physical education. In M. Audiffren, & G. Minvielle (Eds.), *Psychologie des pratiques physiques et sportives* (pp. 295-296). Université dePoitiers: Presses de l'UFR APS.
- Biddle, S. J. H., & Soos, I. (1997). Social-cognitive predictors of motivation and intention in hungarian children. In R. Lidor, & M. Bar-Eli (Eds.), *Actas do IX Congresso Mundial de Psicologia do Desporto 'Innovations in sport psychology: Linking theory and practice'* (Vol. 1, pp. 121-123). Israel: ISSP, The Zinman College of PE and Sports Sciences & Wingate Institute for PE and Sport.
- Barros, J. (2005). *Psicologia da educação: Aluno/aprendizagem* (1º vol.). Porto: LivPsic.
- Chateau, J. (1987). *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus.
- Coats, S. (2006). *Thinking as you play: Teaching piano in individual and group lessons*. Chesham: Indiana University Press.
- Costa, O. (2011). *O jogo didático como estratégia de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na área de análise e intervenção em Educação, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 13, pp. 39-80). New York: Academic Press.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Druet, R. (1963). *L'école française du saxophone: Les registres*. Gérard Billaudot.
- Enoch, Y. (1978). *Group piano-teaching*. New York: Oxford University Press.
- Field, A. (2000). *Discovering statistics using SPSS for Windows*. London-Thousand Oaks-New Delhi: Sage publications.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE
- Fisher, C. (2010). *Teaching piano in groups*. New York: Oxford University Press.
- Fonseca, A. (1995). *Versão portuguesa do Intrinsic Motivation Inventory (IMI): Inventário de Motivação Intrínseca (IMIp)*. Universidade do Porto.
- Fonseca, A. & Brito, A. (2001). Propriedades psicométricas da versão portuguesa do Intrinsic Motivation Inventory (IMIp) em contextos de actividade física e desportiva. *Análise Psicológica*.
- Formeau, J.-Y. & Martin, G. (2010). *Saxo Tempo*. Gérard Billaudot Éditeur.
- Freire, L. (2009). Autorregulação da aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 14(2), 276-278.
- Goudas M. (1998). Motivational climate and intrinsic motivation of young basketball players. *Perceptual and Motor Skills*, 86, 323-327.
- Goudas, M., & Biddle, S. J. H. (1994). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European Journal of Psychology of Education*, 9 (3), 241-250.
- Goudas, M., Biddle, S., & Fox, K. (1994). Achievement goal orientations and intrinsic motivation in physical fitness testing with children. *Pediatric Exercise Science*, 6 (2), 159-167.
- Gravetter, F., & Wallnau, L. (2014). *Essentials of statistics for the behavioral sciences*. Belmont, CA: Wadsworth.

- Halliwell, W. R. (1980). A reaction to Deci's paper on intrinsic motivation. In D. M. Landers, & R. W. Christina (Eds.), *Psychology of motor behavior and sport* (pp. 397-402). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hanrahan, S. J. (1993). Attributional style, intrinsic motivation, and achievement goal orientations. In S. Serpa, J. Alves, V. Ferreira, & A. Paula-Brito (Eds.), *Actas do VIII Congresso Mundial de Psicologia do Desporto* (pp. 846-850). Lisboa: ISSP, SPPD & FMH/UTL.
- Kim, B. J., & Gill, D. (1997). A cross-cultural extension of goal perspective theory to Korean sport setting. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *19*, 142-155.
- Kishimoto, T. (1998). *O Jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Pioneira.
- Lamont, A., Hargreaves, D. J., Marshall, N. A., & Tarrant, M. (2003). Young people's music in and out of school. *British Journal of Music Education*, *20*(3), 229-241.
- Leak, G. (2003). *Performance Making: A manual for music workshops*. Currency Press.
- Lemos, M. (2005). Motivação. In G. Miranda & S. Bahia, (Eds.), *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 193-231). Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Lintunen, T., & Valkonen, A., & Biddle, S. (1997). Social-cognitive predictors of motivation and intention in sports in finnish children. In R. Lidor, & M. Bar-Eli (Eds.), *Actas do IX Congresso Mundial de Psicologia do Desporto 'Innovations in sport psychology: Linking theory and practice'* (Vol. 2, pp. 437-439). Israel: ISSP, The Zinman College of PE and Sports Sciences & Wingate Institute for PE and Sport.
- Lopes da Silva, A., Duarte, A. M., Sá, I. & Veiga Simão, A. M. (2004). *Aprendizagem autorregulada pelo estudante: perspetivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora.
- Lopes da Silva, A., Veiga Simão, A. M., Sá, I. (2004). A Autorregulação da Aprendizagem: Estudos Teóricos e Empíricos. *Intermeio: Revista do Mestrado em Educação*, *10*(19), 58 – 74.

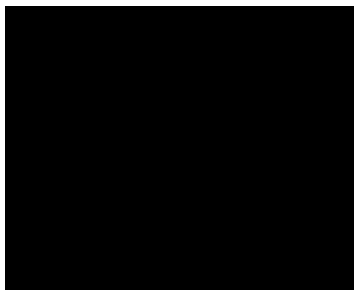
- Markland, D. & Hardy, L. (1997). On the factorial and construct validity of the Intrinsic Motivation Inventory: Conceptual and operational concerns. *Research Quarterly for exercise and Sport*, 69(1), 20-32.
- Maroco, J. & Bispo, R. (2005). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas*. Lisboa: Climepsi Editores.
- McAuley, E., Duncan, T. E., & Tammen, V. (1989). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60(1), 48-58.
- McAuley, E., Wraith, S., & Duncan, T. (1991). Selfefficacy, perceptions of success, and intrinsic motivation for exercise. *Journal of Applied Social Psychology*, 21, 139-155.
- Mitchell, S. A. (1996). Relationships between perceived learning environment and intrinsic motivation in middle school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(3), 369-383.
- Morgan, (2005). *Boosey Woodwin*. Boosey & Hawkes Music Publishers Ltd.
- Moyles, J. (2006). *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed.
- Plant, R., & Ryan, R. M. (1985). Self-consciousness, self-awareness, ego-involvement, and intrinsic motivation: An investigation of internally controlling styles. *Journal of personality*, 53(3), 435-449.
- Ribeiro, C. (2003). Metacognição: Um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: reflexão e crítica*, 16(1), 109-116.
- Rocha, E. (2012). *O ensino de piano em grupo: Contributos para uma metodologia da aula de piano em grupo no ensino vocacional da música para os 1º e 2º graus*. Tese de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa.
- Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rosário, P. (2004). *Estudar o estudar: As (des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.

- Rosário, P., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. (2007). *Sarilhos do Amarelo*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P., Pérez, J., & González-Pienda, J. (2006). *Cartas do Gervásio ao seu umbigo: Comprometer-se com o estudar na universidade*. Coimbra: Almedina.
- Ryan, R., & Deci, E. (2002). Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective. In E. Deci & R. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester: University of Rochester Press.
- Ryan, R., Mims, V., & Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of personality and Social Psychology*, 45(4), 736.
- Santos, M. (2012). *Relação entre a motivação intrínseca para a matemática e o suporte do professor, desempenho académico, género e ano de escolaridade*. Tese de Mestrado, ISPA-Instituto Universitário.
- Sichivitsa, V. (2007). The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. *Research Studies in Music Education*, 29, 55-68.
- Silva & Guerreiro, (2013). *O Saxofone Pedagógico*. Editora Ava.
- Veiga Simão, A. M. (2005). Estratégias de aprendizagem e aconselhamento educacional. *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*, 263-287.
- Vicente, T. (2013). *Motivação para português: Género, ano de escolaridade, desempenho académico, área de estudo e o clima de sala de aula* (Doctoral dissertation, ISPA-Instituto Universitário).
- Skaggs, H. (2004). Group Piano Teaching. In D. Agay (Ed.), *The Art of Teaching Piano*. New York: Yorktown Music Press.
- Sousa M. (2015). *Metodologias do ensino da música para crianças*. Lugar da Palavra Editora.
- Trochim, W., & Donnelly, J. (2006). *The research methods knowledge base* (3rd ed.). Cincinnati, OH: Atomic Dog.

- Whitehead, J. R., & Corbin, C. B. (1991). Youth fitness testing: The effect of percentile-based evaluative feedback on intrinsic motivation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(2), 225-231.
- Zimmerman, B., Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.
- Zimmerman, B. (1990). Self-regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.

ANEXOS

ANEXO A : Modelo do inventário da Motivação Intrínseca Aplicado na avaliação



Este questionário foi elaborado no âmbito de uma investigação para a Dissertação de Mestrado em Ensino Especializado da Música na Universidade Católica Portuguesa, e tem como objetivo avaliar o estímulo que os jogos pedagógicos imputam na motivação, apreensão e solidificação de conhecimentos.

A tua participação é voluntária, sendo assegurado o anonimato e a confidencialidade das respostas, pelo que solicito que não insiras o teu nome no questionário. Agradeço desde já a tua disponibilidade e colaboração, de forma a contribuir para o sucesso do estudo. Ao submeteres o mesmo, aceitas que os dados sejam utilizados para fins académicos.

Estabelecimento de ensino _____		Ano de escolaridade: ____
Idade _____	Data de Nascimento _____	Sexo: [F] [M]
Qual foi a tua nota a saxofone no último período: _____		

Desenha um círculo na tua resposta atendendo a que não existem repostas certas ou erradas. O que importa é a tua opinião.

	Discordo totalmente			Concordo totalmente	
	1	2	3	4	5
1 Gosto bastante do jogo	1	2	3	4	5
2 Despendo muito esforço na prática do jogo	1	2	3	4	5
3 Penso que sou bastante bom/boa no jogo	1	2	3	4	5
4 Sinto-me tenso/a enquanto pratico o jogo	1	2	3	4	5
5 O jogo é divertido	1	2	3	4	5
6 É importante para mim fazer bem as coisas no jogo	1	2	3	4	5
7 Estou satisfeito/a com o meu rendimento no jogo	1	2	3	4	5
8 Sinto-me nervoso/a enquanto pratico o jogo	1	2	3	4	5
9 Descreveria o jogo como muito interessante	1	2	3	4	5
10 Empenho-me bastante no jogo	1	2	3	4	5
11 Sou bastante bom no jogo	1	2	3	4	5
12 Sinto-me descontraído/a enquanto pratico o jogo	1	2	3	4	5
13 Enquanto pratico o jogo, penso em como gosto de o fazer	1	2	3	4	5
14 O jogo não me desperta a atenção	1	2	3	4	5
15 Não consigo praticar o jogo muito bem	1	2	3	4	5
16 Sinto-me pressionado/a enquanto pratico o jogo	1	2	3	4	5
17 Não me esforço muito no jogo	1	2	3	4	5
18 Após praticar um bocado o jogo sinto-me bastante competente	1	2	3	4	5

Pedido de autorização aos Encarregados de Educação

Exmo. Sr. Encarregado de Educação

Sou professor de Saxofone e estou a fazer o Mestrado em Ensino da Música, na Universidade Católica Portuguesa. No âmbito da minha tese de mestrado, realizarei uma investigação que como objetivo avaliar o estímulo que os jogos pedagógicos imputam na motivação, apreensão e solidificação de conhecimentos.

A investigação será desenvolvida num tempo letivo a combinar com o Professor de Saxofone do seu educando. Para o seu desenvolvimento será necessário proceder à gravação audiovisual da atividade e recorrer à realização de questionários para conhecer a opinião dos alunos relativamente à atividade em estudo. Para o efeito, solicito a sua autorização para realizar questionários e gravar o seu educando em formato audiovisual.

Saliento que os dados recolhidos serão usados exclusivamente como materiais de trabalho, estando garantida a privacidade e anonimato dos participantes. Manifesto, ainda, a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere necessário. Na expectativa de uma resposta favorável, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

O Investigador (Professor Hugo Marinheiro)

Autorização

Eu,, Encarregado de Educação do aluno, autorizo que o Professor Hugo Marinheiro realize questionários e grave em formato audiovisual o meu educando, no âmbito da investigação que me foi dada a conhecer.

Data:/...../2017

(Assinatura do Encarregado de Educação)