



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

*OS PRINCIPAIS FATORES DE MOTIVAÇÃO EM ALUNOS NA DISCIPLINA
DE CLASSES DE CONJUNTO / CORO DO 3º CICLO DO CENTRO DE
CULTURA MUSICAL – CONSERVATÓRIO REGIONAL DE MÚSICA,
CALDAS DA SAÚDE*

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

José Carlos da Silva Veloso
ESCOLA DAS ARTES

Porto, fevereiro de 2016



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

*OS PRINCIPAIS FATORES DE MOTIVAÇÃO EM ALUNOS NA DISCIPLINA
DE CLASSES DE CONJUNTO / CORO DO 3º CICLO DO CENTRO DE
CULTURA MUSICAL – CONSERVATÓRIO REGIONAL DE MÚSICA,
CALDAS DA SAÚDE*

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

Por José Carlos da Silva Veloso

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor Pedro Monteiro

Porto, fevereiro de 2016

RESUMO

A prática pedagógica coral em crianças e adolescentes apresenta uma tradição bastante veemente em Portugal. Mais concretamente, a disciplina de Classes de Conjunto - Canto Coral já faz parte do currículo dos cursos artísticos de música desde 1888, através do Decreto-lei de 6 de dezembro.

Muitos têm sido os pedagogos a louvar a prática coral na educação musical por a considerarem um meio de formação moral, intelectual e cívica dos alunos. Contudo, lidar com um coro de jovens, sobretudo na idade da adolescência, pode tornar-se um desafio complexo. Eis algumas das principais razões.

Pelo facto dos alunos não apresentarem as mesmas fases de mudança de voz em simultâneo, o docente tem um papel fulcral ao gerir um quadro bastante diversificado, devendo ser conhecedor dos diferentes estágios de desenvolvimento vocal e orientá-los de forma sábia, com repertórios e exercícios técnicos variados, de forma a permitir o desenvolvimento de todos os alunos e mantendo-os motivados ao mesmo tempo. Ainda sob este ponto, a escolha de repertório revela-se essencial para o professor motivar os alunos, bem como a adoção da disciplina como motor de inclusão social e de integração.

Enquadrando-se em importantes teorias contemporâneas, esta investigação teve como principal objetivo verificar quais os vetores essenciais na motivação dos alunos para a disciplina de coro. A mesma foi realizada com os alunos de Classes de Conjunto/Coro do 3º ciclo do Centro de Cultura Musical – Conservatório Regional de Música sediado nas Caldas da Saúde em Santo Tirso.

Partindo da recolha e análise bibliográfica, conclui-se que a prática coral, sobretudo na adolescência, aliada a uma aprendizagem com alunos motivados, é uma das ferramentas-chave no sucesso dos alunos. Os resultados obtidos reforçam as principais ideias reiteradas pelos autores da bibliografia apresentada. Assim, a aplicação de estratégias metodológicas diversificadas, aliadas a repertórios distintos e a um ambiente social favorável, são fatores decisivos no desenvolvimento dos alunos.

Palavras-Chave: Canto Coral; Classes de Conjunto; Motivação; Desenvolvimento Vocal na Adolescência.

ABSTRACT

The choir pedagogical practice with children and adolescents presents a rather intense tradition in Portugal. In particular, the subject of Choir is included in the curriculum of musical artistic courses since 1888, through the Decree-Law of 6 December. Several pedagogues praise choir practice in musical education as they consider it an instrument for moral, intellectual and civic for the students. However, dealing with a choir of young people, especially in the adolescence, can become a difficult challenge. The different voice evolution and changes between the various students, give the teacher a key role in the knowledge of vocal development. Here they are some of the main reasons. In that the students not showing the same voice change's phases, he must guide the students wisely, through the chosen repertoire and through technical exercises in order to help their development and to keep them motivated. Moreover, the repertoire choice is proven essential for the student's motivation as well as the implementation of the subject becomes a significant tool of social inclusion and integration.

Following important contemporary theories, this research aimed to verify the essential factors in student's motivation in the subject of Choir, and it was developed with students of the 3rd cycle Choir in the *Centro de Cultura Musical*, of Santo Tirso. Starting from the data collection and the bibliographical analysis, it was concluded that the choir practice, especially in the adolescence, together with motivated students, is the key for the success of the students. The results of the participants reinforce the key ideas repeated by the authors of the selected bibliography. Therefore, the application of varied methodological strategies, combined with different repertoires and a favourable social environment are conclusive factors in the development of students.

Keywords: Choir Practice; Motivation; Vocal Development in Adolescence.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
ESTADO DE ARTE	5
1. A disciplina de Classes de Conjunto- Coro	5
1.1. O ensino de Coro em Portugal.....	5
1.2. A importância do canto na aprendizagem musical.....	8
1.3. O canto coral na adolescência.....	11
1.4. Conteúdos e competências da disciplina de Classes de Conjunto Vocal.....	14
1.4.1. Competências conceptuais e processuais.....	17
1.4.2. Competências Comportamentais.....	18
2. Aprendizagem e motivação	19
2.1 Motivação na disciplina de Coro.....	25
2.1.1 O repertório e a motivação.....	29
2.1.2 A prática coral como factor de inclusão social e de integração.....	31
ESTUDO EMPÍRICO	33

1. Objetivos e metodologia.....	33
2. Instrumentos de recolha de dados.....	35
2.1. Observação participante.....	35
2.2. Inquérito por questionário.....	35
2.3. Entrevistas.....	36
3. Contexto da aplicação do estudo de caso.....	39
3.1. Caraterização dos alunos.....	39
4. Análise de dados	43
4.1. Análise das entrevistas aos professores.....	43
4.1.1.Pergunta I- Quais são as aptidões que considere mais importante desenvolver nos alunos de coro?.....	44
4.1.2. Quais são, na sua opinião, os principais fatores de motivação na lecionação?.....	45
4.1.3. E o que lhe parece que sejam os principais fatores de motivação quando nos referimos aos alunos? O repertório? Gosto de cantar? A aula em grupo? Outros?	46
4.1.4.Acredita que a escolha de repertório influencia diretamente a motivação e, conseqüentemente, a optimização dos resultados da disciplina?.....	47
4.1.5. Qual o repertório que os alunos mais gostam de cantar? Há mudanças de aproveitamento/atitude dos alunos de acordo com o repertório?.....	47
4.1.6.As notas dos alunos correspondem às expectativas criadas pelos mesmos?.....	48
4.1.7.Considera importante que os alunos, na sua formação, também usufruam de uma prática coral? Porquê?.....	48
4.1.8. Quais são as vantagens que encontra na prática musical de conjunto?....	49

4.1.9. Verifica, nas suas aulas, que a ausência do instrumento principal é um fator desmotivacional nos alunos?.....	49
4.1.10 Verifica diferenças de comportamento quando as aulas são planeadas em função de alguma atividade extra? Como as audições, ou concertos, por exemplo.....	50
5. Análise dos Inquéritos.....	53
5.1. Caracterização dos inquiridos.....	53
5.2. Caracterização dos inquiridos.....	54
5.2.1. Consideras importante a disciplina de Classes de Conjunto- Coro na aprendizagem de música?.....	54
5.2.2. Como consideras a tua performance na disciplina de Classes de Conjunto- Coro?.....	55
5.2.3. Gostas de cantar?.....	56
5.2.4. O que te faz sentir mais motivado na disciplina? Ordena por prioridades (sendo 1 o mais importante).....	57
5.2.5. Achas desmotivante não usares o teu instrumento principal na disciplina de coro?.....	58
5.2.6. A escolha do repertório influencia a tua motivação para a disciplina?...	59
5.2.7. Qual o repertório que mais gostas de trabalhar nas aulas? Ordena por prioridades.....	60
CONCLUSÃO.....	63

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	67
ANEXOS.....	75

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I.....	77
Anexo II.....	81
Anexo III.....	83

INTRODUÇÃO

Desde sempre, a Música assumiu um papel cultural e educativo preponderante na História da Humanidade, fazendo parte da formação de qualquer cidadão de forma espontânea. O ser humano, desde o seu nascimento, contacta com o mundo dos sons em diversas situações de ordem social, interagindo com os mesmos, por um lado, e através da intervenção do docente em sala de aula, por outro.

A música representa um excelente veículo de estímulos e é considerada uma importante ferramenta pedagógica de grande valor estético, emocional e cognitivo, possibilitando enriquecedoras formas de comunicação e infundindo o desenvolvimento de conhecimento, sensibilidade, inteligência, autonomia e processos de socialização na criança (Willems, 1985, Faria, 2001; Nogueira, 2003; Correia, 2010; Drummond, 2010).

Neste contexto, a educação musical deverá ser orientada numa perspetiva integral, de forma a desenvolver todas as potencialidades do aluno, não só em termos musicais, mas também a nível cognitivo, psicomotor, social e afetivo. Assim, a educação deverá passar por uma compreensão da linguagem musical, na qual o canto¹ se assume como uma ferramenta chave por ser um aspeto humano inerente ao individuo e “o mais primitivo dos instrumentos musicais” (Carmo, J. 2004, p.224).

Isso mesmo é considerado por vários autores (Villa-Lobos, 1976; Carmo, Jr., 2004; Teixeira, 2009), no contributo para o desenvolvimento da musicalidade e acuidade auditiva, possibilitando uma mais rápida assimilação dos conceitos musicais e permitindo uma maior sensibilização de todos os elementos sonoros. A voz é o primeiro instrumento musical a ser vivenciado e, como tal, pode e deve merecer maior enfoque por parte dos docentes no processo da aprendizagem da música.

Muitos têm sido os investigadores (Beyer, 1999; Gordon, 2000; Amato, 2007) a debruçarem-se sobre o estudo do canto, concretamente nas vantagens que este manifesta na aprendizagem em grupo (coro). (Bzuneck, 2001; Burochovitch e Bzuneck, 2004; Nascimento, 2011). Vários estudos científicos defendem a prática do

¹ Canto como “ato de cantar” e não disciplina de “canto”

ensino de coro em crianças e adolescentes por serem benéficos, tanto no âmbito de natureza técnica e desenvolvimento do aparelho vocal, como em termos de musicalidade.

De facto, a prática coral requer uma série de procedimentos de apoio ao seu desenvolvimento, intensificando-se repetidamente ao longo do tempo consoante a resposta que o coro vai proporcionando. Desde o aquecimento vocal inicial com exercícios variados, passando pela análise de um texto, analisando e respeitando as frases musicais de um trecho, respeitando a dinâmica do mesmo, entre outros, o aluno vai interiorizando essa ação contínua, criando com isso uma disciplina e conhecimento.

Para além destas potencialidades, cantar em coro reforça a união entre os seres humanos e exponencia a integração social e afetiva de cada indivíduo, através da convivência em grupo, o que poderá ser considerado um grande aliado motivacional (Almeida, 2011). Na educação musical, a motivação é considerada um processo chave no sucesso dos alunos (O'Neil e Mc Pherson, 2002). Ela contribui para o sucesso das atividades realizadas e assegura a perseverança, entrega e desempenho das mesmas. Neste contexto, as vantagens que a disciplina de coro acarreta, alicerçadas em fatores motivacionais para o aluno, contribuem para o sucesso pleno da aprendizagem musical.

A prática coral requer uma aprendizagem em conjunto, de forma a desenvolver, em simultâneo, as especificidades da voz de cada aluno mas também o instrumento coletivo, o coro. O ensino de coro em Portugal apresenta uma tradição bastante enraizada e tem sido considerada ao longo dos anos, uma atividade muito prezada na educação musical.

A disciplina, inicialmente designada como *Canto Coral*, foi introduzida em 1888 no currículo do ensino primário e infantil, pelo Decreto-Lei de 6 de dezembro, tendo, em 20 de março de 1890, obtido a denominação de *Classes de Conjunto* (CC), terminologia ainda em vigor. Esta nomenclatura contempla, nas escolas de música do ensino básico e secundário, todas as disciplinas lecionadas em grupo, que se dividem em classes de conjunto vocal (coro) e classes de conjunto instrumental (ensembles e orquestras). No caso das escolas superiores e universidades, os planos curriculares

que surgiram no âmbito do Decreto-Lei nº310/83 apresentam a disciplina de conjunto como orquestra sinfónica, música de câmara e coro.

Sabendo que a disciplina de Classes de Conjunto/Coro (CCC) é ministrada coletivamente, é essencial cultivar nos alunos a autoestima e conseguir integrá-los no grupo de trabalho. É importante num grupo a ligação à autoestima que, estando diretamente relacionada com a autoconfiança, é um valor relevante nesta área. A preparação e conhecimento são fatores essenciais, promovendo uma “energia” no alcance das metas propostas.

Por outro lado, por se tratar de uma disciplina de cariz geral - já que o coro não faz parte das escolhas individuais dos alunos no ingresso no conservatório²- é fulcral procurar o equilíbrio entre o que os alunos consideram obrigatório e a promoção de atividades que lhes proporcionem prazer (Rocha, 2004; Amato e Neto, 2009).

Considerando que os estudantes ingressam no conservatório tendo em vista o estudo de um instrumento (que não a voz, já que a disciplina de canto apenas é contemplada no currículo de estudos do ensino secundário), é importante que o professor repense estratégias que apelem à motivação dos alunos para a disciplina. Sobre este ponto, destaca-se a influência do repertório, uma vez que muitos investigadores correlacionam o sucesso da investigação com o contacto com diferentes estilos musicais (Swanwick, 2001; Chuecke, 2006).

Assim, a presente investigação tem como principal propósito demonstrar a importância da motivação na prática coral. Paralelamente, visa identificar os principais fatores de motivação na disciplina de CCC de alunos do 3º ciclo do Centro de Cultura Musical (CCM). É também um objetivo importante, identificar possíveis estratégias de ensino que permitam aos alunos sentirem-se mais motivados.

A dissertação encontra-se dividida em duas partes distintas. A primeira parte recai sobre o Estado de Arte, onde elaboramos uma revisão da literatura referente às temáticas da disciplina de CCC e aprendizagem e motivação. Serão abordados ao longo dos capítulos, aspetos históricos sobre a criação e evolução da disciplina em

² Os alunos prestam provas mediante o favoritismo do instrumento que é a disciplina “específica”, e a disciplina de CC, tal como a de Formação Musical, fazem parte do currículo geral

Portugal, os conteúdos e competências que a mesma abrange, os benefícios do canto na aprendizagem musical, nomeadamente na adolescência, e uma revisão da literatura acerca do vínculo existente entre diversos fatores motivacionais para o sucesso do ensino-aprendizagem nas aulas de coro.

A segunda parte inclui o estudo empírico acerca do tema em questão, realizado com alunos do 3º ciclo do CCM que frequentam a disciplina de CCC. Nesta secção são delineados os processos a que a investigação esteve sujeita, dos quais se destacam os objetivos, estratégias metodológicas e o contexto de aplicação do estudo de caso. Por último, são expostos e analisados os resultados do estudo. A dissertação termina com as conclusões gerais da investigação, com o propósito de serem sistematizados os aspetos mais relevantes.

ESTADO DE ARTE

1. Enquadramento teórico sobre a disciplina de Classes de Conjunto/Coro em Portugal

O presente capítulo visa descrever os grandes pilares subjacentes à prática de classes de conjunto vocal, tanto em termos de contextualização histórica, como a nível de conteúdos e benefícios de aprendizagem. De acordo com os ideais de Piaget, o trabalho coletivo é fundamental no desenvolvimento do conhecimento intelectual, psicomotor, social e afetivo das crianças.

Nesta medida, torna-se fundamental delinear os principais pressupostos abrangidos pelo significado da disciplina de CC e a aplicabilidade concreta das CCC no currículo de estudos do ensino de música português.

O ensino coletivo de música apresenta uma tradição bastante enraizada em Portugal, quer de forma amadora como profissional. Concebido, segundo Mikus (2013), como método de evolução de bandas filarmónicas e pequenas orquestras, foi aplicado no currículo escolar português em finais do século XIX e alargado, muito recentemente, ao ensino de instrumento (sob a Portaria nº 691/2009).

No caso específico da disciplina de CC, esta é uma prática que diz respeito ao coro ou orquestra sob diferentes ramificações terminológicas: classes de conjunto orquestral (orquestra sinfónica, orquestra de sopros; ensembles) e classes de conjunto vocal (coro). É nesta última disciplina que se insere a presente investigação.

1.1 O ensino de Coro em Portugal

A inclusão do Canto Coral como disciplina no currículo escolar em Portugal data de 1870, através do Decreto-Lei de 16 de Agosto, instituído por António Costa, então ministro da Instrução Pública (Costa, 2010). Apesar de já ter sido realizada uma reestruturação da disciplina, abordada na Carta de Lei da Direção-Geral da Instrução Pública, em 1878 (Carvalho, 2008), só em 1881 foi regulamentada a reforma da Instrução Primária, onde se estabeleceu o ensino dessa disciplina. Após a sua

integração no currículo, foram inúmeras as iniciativas decursivas pela alta classe social portuguesa no meio musical, como a abertura dos Teatros *Baquet* (1859), *Carlos Alberto* (1897) e o *Avenida* (1898) e a criação do *Orpheon Portuense* (1888).

Apesar do Canto Coral ter-se disseminado a partir de 1870, só através do Decreto-Lei de 31 de Janeiro de 1906, foi inserida a disciplina no plano de estudos do liceu feminino, mais concretamente, no *Maria Pia*, em Lisboa. Segundo Carvalho (2008, p.646), “a moral, as noções de direito usual, a pedagogia, a música, têm necessário cabimento entre as disciplinas (...)”. Desta altura, é importante salientar o trabalho *Canções Portuguesas para a Escola*, um livro de canções elaborado por Hernâni Torres (1881-1919) com poesia de João da Rocha (1868-1921), obra de contributo significativo na incrementação da música portuguesa nas crianças.

No que diz respeito ao plano de estudos dos cursos artísticos de música, o Canto Coral foi introduzido em 1888, pelo Decreto-Lei de 6 de dezembro e, em 20 de março de 1890, a mesma disciplina sofreu uma mudança de denominação para CCC (Silva, 2014). Através do Decreto-Lei de 3 de Março de 1911, respeitante ao ensino primário e infantil e, mais tarde, com o Decreto nº 4799, de 1918, foi reforçada a necessidade de se promover e desenvolver o currículo musical, onde a disciplina se encontrou naturalmente inserida, já que esta era considerada essencial no desenvolvimento integral das crianças.

Neste contexto, as CC possibilitam a educação das crianças de modo integrador e disciplinador. Nas palavras de Lopes Vieira (1916, como citado por Costa, 2010), “não me assusta demasiadamente que tantos portugueses não saibam ler, penaliza-me mais que não saibam cantar”.

A partir de 1918, a disciplina passa a ser obrigatória, sendo considerada um importante veículo para a transmissão das ideias nacionalistas. Devido ao escasso número de profissionais da área, até 1923, todos os licenciados pelo Conservatório Nacional em Ciências Musicais, Canto, Piano, Harmonia, Violino e Violoncelo, estavam aptos a lecionar esta disciplina (Branco, 2003).

A veia de cariz ideológico e de exaltação patriótica atribuída à classe de conjunto vocal foi invocada durante todo o Estado Novo, abrangendo assim os decretos nº7558, de 18 de junho de 1921 e nº 27084, de 14 de outubro de 1926.

Durante todos estes anos, até cerca da década de 60, as CCC encontravam-se circunscritas à submissão do salazarismo, e a dimensão artística por si só, obtinha importância substancialmente reduzida (Branco, 2003; Costa, 2010). Nesta linha de pensamento, Barreiros (1999) assevera que o regime ditatorial promovido pelo Estado Novo (1932-1975) apoiou o ensino da disciplina para promover os interesses ideológicos do governo em vigor e não necessariamente pelo seu caráter pedagógico.

A implementação mais recente da reforma apresentada pelo Decreto-Lei nº 310/83 de 1 de julho, sobre a reestruturação do Curso Geral de Música, mantém a denominação de *Classes de Conjunto* para designar o ensino coletivo coral no plano de estudos do Ensino Básico, e passa a denominar-se *Coro* no Curso Complementar de Música.

Também as escolas superiores e universidades, nascidas no âmbito da mesma legislação, têm-na previsto nos seus planos curriculares, sob a forma de orquestra sinfónica, música de câmara e coro. Esta mesma disciplina é, em 2012, inserida nos cursos de Iniciação Musical, através do Decreto-Lei nº 139, de 5 de julho. No que diz respeito aos 2ºs e 3ºs ciclos do Ensino Vocacional de Música, a Portaria 225/2012, de 30 de julho, estipula para 90 minutos a carga semanal da disciplina.

Com o vislumbre dos potenciais manifestos na educação musical, surge mais tarde, em 2006, o projeto *Escola a Tempo Inteiro*, que inclui as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's) também no 1º ciclo. Tendo como base o regime de funcionamento de Escolas a Tempo Inteiro (Portaria nº 110/2002 de 22 de junho), torna-se finalmente possível potenciar esta área, “através de projetos escolares que abarquem a Modalidade Artística de Canto Coral, a funcionar como AEC no 1º ciclo” (Bago Uva, 2009, como citado por Aguiar, M. e Vieira, M.H., 2010).

Neste contexto, incentiva-se mais uma vez a prática coral, não só como prática musical, mas como processo de socialização, fomentando a criação de inúmeros coros infantis.

1.2.A importância do canto na aprendizagem musical

O canto é a linguagem pela qual o homem se comunica aos outros musicalmente. O órgão musical mais antigo, o mais verdadeiro, o mais belo é a voz humana. E é só a este órgão que a música deve a sua existência (Willems, 1985, p. 25).

A música desde cedo assumiu um papel preponderante na História da Humanidade, fazendo parte do cotidiano de qualquer cidadão. Na idade pré-histórica encontramos registros da presença de instrumentos em gravuras e pinturas. Já no início da Idade Média, com Boécio, esta arte integrava-se como uma das disciplinas do *quadrivium*, dos quais também faziam parte a aritmética, astronomia e a geometria.

A voz, como meio de expressão natural, é o primeiro “instrumento musical” vivenciado por qualquer ser humano e a primeira grande relação da criança com a música e, como tal, o canto coexiste e integra-se neste contexto de aprendizagem, ocupando o centro da aprendizagem musical infantil (Teixeira, 2009).

A prática do canto coral encontra-se mesmo referenciada em escritos da Mesopotâmia e antigo Egito (Bago d’Uva, 2010). Também a nível religioso, o canto tem um papel cultural de revelo. No Cristianismo, por exemplo, esta arte assume-se como uma manifestação eminente da fé cristã. Segundo Barreto (1938, como citado por Teixeira, 2009, p. 27), a prática coral “representa uma das grandes formas de expressão (...) e deve estar associada às mais variadas formas e tipos de atividade escolar”.

As diversas manifestações da presença da prática coral na sociedade culminaram num conjunto de atividades musicais, quer de forma amadora como profissional, patenteando a sua pertinência na educação de qualquer cidadão. Assim, com o intuito de integrar esta atividade no currículo escolar, desde uma idade precoce, o coro foi promovido e instaurado na legislação dos países mais desenvolvidos a fim de ser uma disciplina acessível a todos os cidadãos. Referindo-se ao Currículo Nacional do Ensino Básico (ME-DEB, 2001), Bago d’Uva (2010) advoga que a educação musical consiste na interação de atividades relacionadas com a interpretação, audição e composição e o canto é o “instrumento” que permite maior desenvolvimento de competências transversais a todas elas.

Em Portugal, a prática musical é facultada a todas as crianças desde o 1º ciclo, graças à legislação de 2002, que criou as AEC's, já que, não havendo pretensão de se formar músicos profissionais, “deveria existir uma preocupação em ensinar a linguagem musical como matéria básica, contribuindo assim para o estímulo à sensibilidade e à expressividade do aluno” (Teixeira, 2009, p. 26).

Neste contexto, inserindo-se a prática de cantar em conjunto como uma das principais atividades compreendidas pela disciplina, o canto torna-se mais acessível à generalidade das crianças e um meio de excelência para o desenvolvimento artístico e cultural. De acordo com Villa Lobos (1976, como citado por Teixeira, 2009 p. 28), o ensino de canto “destina-se a desenvolver no aluno a capacidade de aproveitar a música como meio de renovação e de formação moral, intelectual e cívica”.

Neste sentido, não podemos deixar de mencionar dois pedagogos de referência como Edgar Willems e Zoltán Kodaly. O primeiro, desenvolvendo um método progressivo de forma a permitir que qualquer criança, independentemente das suas habilidades, pudesse ter acesso à música, descobrindo o seu potencial. O movimento e a voz (as canções representam uma ferramenta essencial na aprendizagem), intrínsecos à natureza humana, são elementos fundamentais nesse trajeto.

Na mesma linha, Kodaly defende o exercício do canto como o primeiro estágio a ser trabalhado. Tal como Willems, realçava a importância da voz como elemento natural humano, na sua proximidade com a música (canto), defendendo a prática coral na promoção de um desenvolvimento intelectual e emocional (para além da própria expressão musical). As canções folclóricas Húngaras eram a base do seu método.

O canto, como primeiro instrumento vivenciado – desde cedo vamos entoando inúmeros trechos que nos vão surgindo – é tido por muitos educadores e investigadores, como essencial na aprendizagem de música, já que proporciona inúmeros benefícios para a criança. Villa-Lobos (1976, como citado por Teixeira, 2009) afirma que cantar desenvolve o aluno, não apenas a nível artístico, como intelectual e moral. Por outro lado, Teixeira (2009) advoga como benefícios do canto, uma maior apropriação da linguagem musical, um aprimorado trabalho auditivo, um

estímulo dos processos de concentração e uma maior consciencialização do próprio corpo.

Para além disso, coadjuva na concentração e na expressão. Nesta linha de pensamento, Almeida (2011) afirma que o canto deveria ser considerado o instrumento principal.

Quem não pode cantar, não deveria tocar piano. É evidente, entre outras coisas, que é ao cantar que o aluno descobre, como por encanto, o sentido de uma peça e, pelo mesmo meio, o andamento real, o fraseado e os diferentes matizes, dinâmicos ou plásticos (Almeida, 2011, p. 21).

Vários autores (Zander, 1985; Figueiredo, 2005; Amato, 2007; Almeida, 2011; Nascimento, 2011) identificam outros benefícios de ordem cognitiva e de aprendizagem em cantar: desenvolve a musicalidade, audição e a capacidade de expressão através da voz; auxilia no crescimento intelectual da criança; incrementa a capacidade de trabalho coletivo no aluno; permite uma melhor compreensão de aspetos como a respiração, frase, métrica, andamento, articulação, postura e expressividade.

O canto vai muito para além da dimensão estritamente musical. A voz como instrumento coletivo (cantar em grupo) é um importante elemento na educação. Cartolano (como citado por Beyer, 1999) abarca a pertinência da prática coral sob ponto de vista social (educa os alunos sobre as responsabilidades em grupo), moral (contribui para o estímulo do senso estético) e físico (em termos do desenvolvimento das aptidões musicais, raciocínio e do maior controlo dos aparelhos auditivo e respiratório).

Desta forma, o ensino de coro, como uma disciplina de grupo, não só criará músicos como enriquecerá a vida cultural e social da região (Galindo, 1998, como citado em Mikus, 2013, p.11). Amato (2007) reconhece a disciplina de coro como um espaço profícuo do ensino-aprendizagem e de relações interpessoais enriquecendo a aprendizagem musical, o desenvolvimento vocal, a integração e inclusão social.

1.3. A prática coral na adolescência

A prática coral apresenta um valor pedagógico inequívoco no que diz respeito à aprendizagem musical. A proliferação de coros em todo o mundo, quer em contexto profissional como amador, levou a um incremento na investigação e desenvolvimento de metodologias aplicadas à disciplina de CCC, especificamente em termos de desenvolvimento da técnica vocal, de acordo com os estágios de desenvolvimento da criança.

Autores como Gordon (2000) afirmam que esta é uma prática que deve ser realizada de forma sequencial e organizada, permitindo aos alunos adquirirem experiências vocais e competências técnicas de forma gradativa. Esta linha de progressão não pode ser pensada exclusivamente em termos de desenvolvimento intelectual dos alunos, mas também a nível de crescimento físico, já que a voz sofre profundas alterações morfológicas ao longo dos anos (como a tessitura³ e extensão vocal⁴), sobretudo na fase da adolescência, período onde se verifica maior instabilidade hormonal (Welch, 2003).

À medida que a criança se vai “transformando” num adolescente, o aparelho fonador também se altera, provocando, conseqüentemente, alguma instabilidade psicológica naquilo que tem a ver com o seu desempenho na disciplina, dada a insegurança que este novo contexto encerra. Em termos vocais, a tessitura, extensão vocal e timbre são os mais afetados pelas mudanças no desenvolvimento do corpo humano, trazendo dificuldades nunca sentidas na concepção sonora e podendo alterar conseqüentemente a própria motivação do aluno.

A puberdade é o período de grandes mudanças físicas e é a altura onde a voz infantil se transforma na voz adulta. O crescimento físico é considerado um fator muito relevante na prática coral por todas as alterações verificadas na voz, nomeadamente em termos de tessitura e extensão vocal.

Em termos físicos, as alterações verificadas no aparelho vocal encontram-se sobretudo na laringe. Esta apresenta uma anatomia semelhante em todas as crianças,

³ Parte da extensão da voz onde o aluno apresenta mais facilidade na produção de sons.

⁴ Âmbito entre a nota mais grave e aguda que a voz consegue alcançar.

independentemente do sexo. Contudo, na puberdade, a laringe dos rapazes apresenta um maior crescimento do que as raparigas, através da ação da testosterona. Nesta fase, as cordas vocais tornam-se mais longas e espessas e passam a vibrar de forma mais lenta, produzindo uma voz naturalmente mais grave. Assim, torna-se progressivamente mais árdua a produção de sons agudos, diminuindo também a amplitude vocal.

Por outro lado, o crescimento laríngeo das raparigas é menos evidente, pelo que a mudança vocal é mais discreta (Gackie, 1991). De acordo com Cooksey (1992), as transformações vocais das raparigas situam-se mais num plano qualitativo relacionado com o timbre. As principais mudanças não se encontram na alteração do registo, mas no acréscimo da extensão e algumas alterações tímbricas e aumento do volume sonoro.

As transformações na voz masculina começam a ser sentidas por volta dos 12 anos, cerca de 2 anos depois da voz feminina (entre os 8 e os 10). Porém, a voz dos rapazes apresenta alterações mais acentuadas, sobretudo no que diz respeito à afinação e volume, e um processo de mudança de voz mais demorado (Boltezar, Burger e Zargi, 1997). Tal acontece porque a voz masculina passa por um maior número de estádios de maturação, relativamente à feminina (Cooksey, 1992).

Desenvolver um trabalho num coro constituído maioritariamente por adolescentes é, por isso, complexo. O período da denominada “mudança de voz” que ocorre, em média, entre os 12 e os 16 anos, constitui um sério problema ao nível pedagógico, já que a inclusão dos alunos, em qualquer um dos naipes se torna dúbia, especialmente nos rapazes (Vieira, 1996).

Por não apresentarem as mesmas fases de mudança de voz em simultâneo (salientando que o processo de mudanças de voz nos homens é mais complexo e mais demorado), o docente deverá orientar de forma sábia e escolher repertórios e exercícios técnicos variados, de forma a permitir o desenvolvimento harmonioso das vozes de todos os membros.

Nesta medida, é fulcral a ação do professor, que deverá lecionar tendo em conta essa mesma linha gradativa, sem o acumular de novas experiências em

simultâneo, e orientando os alunos considerando as suas mudanças fisiológicas e psicológicas.

O adolescente, em virtude das transformações fisiológicas ocorrentes, depara-se com um conjunto de mudanças que são refletidas no seu comportamento com os outros e nas suas emoções. A adolescência é, então, marcada como um período de transição e de ruptura com o comportamento infantil (Bago d'Uva, 2009). Como tal, os alunos passam por desequilíbrios psicológicos internos, que os levam a entrar em conflito consigo próprios e com os outros. O mesmo autor identifica impulsos como a repressão, a agressividade, a recusa e a ansiedade.

Transpondo isto para o ensino, verifica-se, nos alunos, vontade de agir contra as regras, desistência ou retaliações contra os superiores. De forma a acompanhar o melhor possível o aluno neste período, inúmeros investigadores (Rocha, 2004; Amato, 2007, Amato, 2009; Bago d'Uva, 2009) recomendam estratégias que o professor deverá ter em sala de aula, para tentar colmatar tais mudanças no desenvolvimento vocal e comportamental do um aluno:

- investir num caráter lúdico do coro sem perder a qualidade vocal, procurando que haja um equilíbrio entre satisfação e obrigação;
- ter rigor e domínio interpretativo mas com compreensibilidade dos problemas individuais, não fazendo uso excessivo da sua autoridade;
- diversificar as atividades e adequar os programas, de forma a não causar o enfado dos alunos;
- possibilitar experiências musicais diversificadas, como a utilização de diferentes estilos de repertório, novas formações corais e a participação em eventos públicos;
- estimular atividades criativas, como a composição de músicas e a realização de jogos pedagógico-musicais.

1.4. Conteúdos e competências da disciplina de Classes de Conjunto/Coro

Após a análise de alguns autores, é pertinente citar Moretto (2001, cit. in Braga, 2008, p.93) que nos diz que “os conteúdos são fundamentais no processo da construção de representações significativas pelos alunos, desde que sejam estudados contextualizados e sua relevância identificada tanto por quem ensina como por quem aprende”. Ainda Moretto (2001, p. 30, cit in Braga, 2008, p.93) destaca que “o sucesso do ensinar só é alcançado quando o professor estabelece estes conteúdos a partir de objetivos claros”. Deste modo, neste capítulo, pretendemos evidenciar alguns conteúdos, que achamos pertinentes, no desenvolvimento da disciplina de CCC.

Com o propósito de melhor organizar a disciplina, César Coll (1994, como citado em Braga, 2008) propõe um conjunto de conteúdos que engloba 3 grandes áreas: comportamentais, conceituais e processuais. Os primeiros são respeitantes às atitudes, tais como a participação, assiduidade, pontualidade, disciplina, relação com os outros e presença constante de material didático. Os conteúdos conceituais enquadram-se no conhecimento e percepção da linguagem musical sob um ponto de vista teórico que engloba a leitura da partitura com notas, ritmos, intervalos, melodia, harmonia, características estilísticas, analíticas e estruturais. Por último, nos conteúdos processuais estão inseridos aspetos da música que possam ser manipulados na performance musical: a afinação, dicção, articulação, a respiração, a projeção vocal e improvisação.

Esta opção adaptou-se aos objetivos do curso e às competências a serem desenvolvidas e interligadas com a heterogeneidade entre discentes, considerando aspectos como modelos cognitivos distintos, experiências, habilidades e aspectos de ordem fisiológica como timbre, extensão, tessitura, entre outros.

Para Braga (2008), esta visão mais abrangente do ensino de música, não apenas centrada nos conteúdos mas partindo da experiência musical, também é sustentada pelo modelo pedagógico desenvolvido pelo educador musical Swanwick (1979)- C(L)A(S)P, que defende a construção do conhecimento musical de forma integral. Através deste modelo, Swanwick expressa a necessidade da definição clara dos objetivos do ensino de música, que deverá ser organizado por categorias.

A primeira categoria envolve as atividades relacionadas com a Audição, Composição e Interpretação; a segunda categoria com a Técnica e Literatura Musical. Segundo o autor, estas são as atividades que melhor fundamentam o envolvimento direto dos alunos com a música. A sigla C(L)A(S)P refere-se a atividades de Composição/ Criatividade (Composition/ Creativity), Literatura Musical (Literature), Audição (Audition), Destrezas Técnicas (Skills) e Performance, reconhecidas pelo educador como modalidades centrais do fazer musical. A configuração da sigla obedece a uma relação de hierarquia: as atividades musicais principais são a Audição, a Composição e a Interpretação. As siglas entre parêntesis são subordinadas às primeiras e um suporte das mesmas.

A vivência das 3 formas práticas descritas em complementaridade com as atividades de suporte, sustentam uma aprendizagem musical alicerçada na criação musical pelos próprios alunos, prescindindo de um estudo de conceitos na análise daquela que é a música dos “outros” ou do que ensina o professor.

O aluno deve-se relacionar com a música de forma permanente durante o processo de aprendizagem, de estar “dentro” dela, não esgotando o seu “saber” apenas com o conhecimento. Desta forma, proporciona níveis de desenvolvimento variados no plano cognitivo, psicológico e afetivo.

Ainda no âmbito das competências a serem desenvolvidas na disciplina de CCC, destacamos as diretrizes implementadas por Delors (1998). Estas orientações baseiam-se em 4 pilares:

- aprender a conhecer;
- aprender a fazer;
- aprender a viver juntos;
- aprender a viver com os outros; aprender a ser.

(...) ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. (Delors, 1998, pp. 89-90)

Estas orientações são de caráter geral do ensino mas servem como ponto de partida para as competências específicas da disciplina de CCC. Concentrando-se no Ensino Artístico, os autores Domingos, Ó e Paz, A. (2008) efetuaram uma proposta de competências gerais para o Ensino Vocacional da Música. Estas são reunidas nos seguintes grupos:

- a) percepção musical e auditiva;
- b) expressão criativa;
- c) contextualização cultural;
- d) valorização estética;
- e) competências de relação e aplicação à comunidade.

O empenho do professor no alcance destas capacidades é determinante no processo de ensino e aprendizagem. Ao longo deste percurso, é gratificante “assistir” ao crescimento integral do aluno na relação com estas habilidades, apesar que, num grupo heterogêneo, nem todos conseguem essa aquisição (em alguns casos, nem a procuram). É obrigação do professor perseverar nesta realização, naquilo que é a sua responsabilidade como docente.

Tendo por base os modelos conceptuais analisados, será seguidamente apresentado um conjunto de competências gerais para a disciplina de CCC que promova a formação global dos alunos.

1.4.1. Competências conceituais e processuais

Leitura	<ol style="list-style-type: none">1. Leitura nas claves de Sol e de Fá2. Reconhecimento de funções tonais3. Reconhecimento de intervalos melódicos e harmônicos4. Reconhecimento de padrões musicais e frases5. Identificar e caracterizar estilos musicais diversos6. Leitura em diferentes línguas
Rítmicas	<ol style="list-style-type: none">1. Compreensão de ritmos simples2. Reconhecimento dos principais padrões rítmicos3. Domínio das figuras rítmicas4. Assimilação da noção de compasso e andamento5. Compreensão da pulsação6. Improvisar acompanhamentos rítmicos
Sonoras	<ol style="list-style-type: none">1. Compreensão da dinâmica2. Reconhecimento da tonalidade3. Sintaxe musical (frase, forma)4. Intensidade5. Andamentos6. Cantar com afinação precisa7. Improvisação de melodias8. Distinção entre melodia e acompanhamento9. Cantar polifonicamente10. Desenvolvimento da projeção vocal11. Trabalho de técnicas de respiração

1.4.2. Competências Comportamentais

- Assiduidade
- Pontualidade
- Respeito pelo professor e colegas
- Participação ordenada
- Atitude disciplinada
- Presenta de material
- Concentração
- Estudo em casa
- Cumprimento das regras de funcionamento da sala de aula
- Responsabilização
- Cooperação com os colegas
- Rigor em performances públicas

2. Aprendizagem e motivação

A motivação, termo que teve origem na palavra latina *movere*, é fulcral no sucesso da aprendizagem de qualquer indivíduo. Esta é uma das bases do comportamento humano, sendo uma força que nos impulsiona para um determinado comportamento.

Essa “força que nos impulsiona”, pode ser provocada de diferentes formas, surgindo por ação do próprio indivíduo e daquilo que é exclusivamente o seu pensamento, ou através de determinados agentes com ele relacionado.

Para os autores Amato, R. e Neto, J. (2009, p.88), a motivação é um processo psicológico sobre o qual uma pessoa sente disposição na realização de uma determinada ação. Tal disposição, é processo fulcral para a concretização e cumprimento das metas propostas por cada indivíduo.

Observando o autor Nuttin (1985, p.216), a motivação surge como “uma força que age sobre um sujeito e o põe em movimento”, assim podemos afirmar que este é um processo chave para o sucesso do desempenho de qualquer atividade, sendo um estado interno que ativa a existência de comportamentos específicos e que permite a sustentabilidade dos mesmos.

Este é um tema recorrente na investigação sobre educação, já que os estudos comprovam que o desenvolvimento intelectual da criança é extremamente influenciado por fatores motivacionais (Dweck e Elliot, 1983). Por outro lado, a ausência de motivação na educação constitui um problema a ter em conta, já que revela resultados insatisfatórios nas tarefas de aprendizagem que são propostas aos alunos (Bzunek, 2001; Burochovitch e Bzuneck, 2004).

De facto, é necessária uma nova abordagem para inverter este problema de forma a atender a novas necessidades que as constantes mudanças sociais provocam. É fundamental o objetivo de tornar os alunos – centro desta questão - cada vez mais preparados num contexto social muitas vezes desfavorável.

A escola tem de saber criar mecanismos impulsionadores de uma construção do indivíduo/ grupo através do conhecimento. A motivação é essencial em todo este processo, cabendo um papel importante a todos os agentes educativos.

Alunos desmotivados estudam pouco ou mesmo nada. Consequentemente, aprendem pouco. Em última estância, aqui se configura uma situação educacional que impede a formação de indivíduos mais competentes (...) (Bzunek, 2001, p. 13).

A este nível, podemos dar o exemplo da motivação em tarefas repetitivas, como o estudo de um instrumento, onde o interesse do aluno, só por si, na sua realização, nem sempre é suficiente para um bom desempenho. A aquisição de competências inerentes a este exemplo serão adquiridas se o aluno se empenhar de uma forma contínua. Por isso, é necessário que se encontre motivado para esse fim. A valorização do trabalho realizado, por parte de quem é mais próximo da criança, como os pais e professores, pode ser fulcral para se manter motivada na execução dessas tarefas.

Desta forma, fazendo a ponte para a área musical, mais especificamente na educação musical, este é um processo considerado como chave no sucesso dos alunos, uma vez que motivados, obterão melhores resultados na realização de tarefas. (O'Neil e Mc Pherson, 2002), tornando-se assim num dos principais vetores que determinam o sucesso das atividades realizadas pelos alunos e que asseguram a perseverança na continuidade, entrega e desempenho das mesmas.

No que concerne aos discentes, é importante ter em conta a presença de dois tipos de motivação: a intrínseca - na qual o indivíduo se sente motivado por fatores internos, como o gosto pessoal, a sensação de auto-realização, a satisfação na sua concretização - e a extrínseca - na qual o indivíduo é motivado por fatores externos, como a obtenção de recompensas materiais, a reputação e o reconhecimento social (Hallam, 1998; Ryan, 2000; O'Neil, 2002; Burochovitch e Bzuneck, 2004). Asmus (1993) identifica a motivação intrínseca como a mais fértil e vantajosa por possibilitar a conservação das ações e, como tal, proporcionar aprendizagens de maior duração. Uma vez que são comportamentos realizados por vontade inerente à pessoa, apresentam efeitos mais positivos no próprio desempenho.

A este nível, especificamente na educação musical e de acordo com diferentes experiências presenciadas, podemos referir que os dois tipos de motivação se complementam.

Nem sempre estamos perante um grupo de alunos “ideais”. Numa turma estamos perante alunos com diferentes interesses, sensibilidades, gostos, tendo o professor um papel importante ao gerir diferentes níveis.

Assim, é sempre recompensador para o docente vivenciar situações como o prazer na realização de uma determinada tarefa – uma apresentação de um coro, por exemplo – e tudo o que com ela se relaciona. O desenvolvimento de diferentes competências que os alunos vão adquirindo ao longo do seu percurso escolar é fulcral para sustentar este exemplo. Pelo facto do aluno dominar de uma forma cada vez mais autónoma diferentes elementos musicais de uma determinada obra, por se apresentar em palco condignamente, por ter um sentido crítico, por se empenhar em ajudar os colegas, por exemplo, reflete estarmos perante um tipo de motivação intrínseca.

O conhecimento adquirido, o prazer na execução dessa tarefa e a sua realização artística, são elementos presentes, sendo por isso recompensante para o professor.

Por outro lado, por vezes é necessário que o professor motive os alunos com interesse mais reduzido e/ou direccionado para outras vertentes, podendo mesmo utilizar a motivação extrínseca, apesar de que um uso excessivo é, obviamente, prejudicial para cultivar a autonomia. Quando o aluno se move apenas pelo interesse de uma avaliação, de uma recompensa por parte do professor ou da família, de marcar a sua posição no grupo ou de possuir um mero certificado, por exemplo, cabe ao professor inverter este sentido, através de diversas ferramentas a que tem acesso, promovendo aquilo que vai de encontro ao conhecimento através das competências que os alunos vão adquirindo e de uma maior autonomia dos mesmos.

Nem sempre o professor consegue distinguir o tipo de motivação que faz mover os alunos. Por vezes engana-se, desenvolvendo cada vez mais, por isso, a sua aptidão como docente.

Neste sentido, é relevante a referência às Teorias sobre motivação na aprendizagem da música, enquadrando-se nas perspectivas das teorias da motivação educacional. Neste âmbito, nos autores O'Neil e Mc Pherson (2002, 2007) destacam-se a Teoria do Fluxo, do Autoconceito de Inteligência, da Atribuição, da Expectativa-Valor e da Auto-Eficácia.

A Teoria do Fluxo, estuda o grau de envolvimento de um indivíduo em determinada atividade, atingindo o estado de fluxo. Refere-se a um nível de concentração absoluto que uma pessoa confia numa ação, possibilitando que a mesma seja concretizada de uma forma mais eficaz (Csikszentmihalyi, 1990). Nesta medida, é uma teoria intimamente ligada à motivação intrínseca já que este estado só é alcançado com atividades que vão de encontro ao gosto do indivíduo. Regra geral, este estado também é apenas atingido por um indivíduo que realize tarefas no limiar das suas capacidades.

A vivência neste estado proporciona um grande entusiasmo e envolvimento numa determinada prática, como a musical, provocando uma sensação de bem-estar e alegria

Esta é uma teoria de referência relativa à prática musical dos adolescentes, relevando a concentração, uma estratégia para o alcance de metas, a emoção, a autoconfiança e diferentes capacidades, por exemplo.

Por sua vez, a Teoria do Autoconceito de Inteligência, enquadra-se na visão que o indivíduo tem sobre o conceito de inteligência. Mais concretamente, relaciona-se com a percepção desenvolvida pelo próprio sobre a sua habilidade para aprender e progredir.

Por um lado, o aluno tendo noção das suas capacidades, encara de uma forma positiva o desenvolvimento das mesmas através de um estudo contínuo. As crianças sentem-se motivadas no esforço a desenvolver tendo em vista uma determinada meta.

Por outro lado, quando as crianças acreditam que a sua aptidão não pode evoluir e por pensarem ser pouco inteligentes, provoca um sentimento de desmotivação, levando por vezes à desistência no alcance de uma meta.

No ensino musical é muito frequente estas duas tipologias no estudo de instrumento, por exemplo, tendo em conta os diferentes níveis inerentes à habilidade, ao estudo, ao esforço, entre outros registos.

Ainda numa outra vertente da motivação, encontra-se a Teoria da Atribuição, que está relacionada com a interpretação do individuo sobre os motivos do sucesso ou insucesso da ação realizada pelo mesmo (Burochovitch, 2001). Sobre esta teoria, os autores Austin e Vispoel, (1998) (como citado em O'Neil e Mc Pherson, 2002, p. 35), asseveram que “as convicções sobre causas do sucesso e fracasso podem influenciar a variedade de comportamentos de realização/aquisição futuros, expectativas, auto-perceção e outras respostas emocionais”. Como exemplos, no caso específico da música, autores como O'Neil e Mc Pherson (2002) e Vispoel e Austin (1993) identificam a falta de trabalho individual como fator de fracasso na performance, sendo esta uma conclusão considerada pelos próprios alunos.

A Teoria da Expectativa-Valor está relacionada com a importância com que o individuo perspetiva determinada atividade, ou seja, o sucesso de uma tarefa estará, em grande medida, dependente das expectativas individuais acerca desse mesmo sucesso e da importância com que o aluno a executa, mais concretamente, a valorização da atividade (Eccles, 1983; Wigfield e Eccles, 2002). Nesta teoria incluímos quatro componentes:

- *importância* (atribuída a determinada atividade);
- *utilidade* das aprendizagens (relativa aos objetivos que o individuo pretende alcançar);
- *interesse* (relacionado com o sentimento de prazer na concretização);
- *custo* (tempo despendido e esforço na realização da tarefa).

Na música, é de fácil adaptação os componentes referidos dada a *importância* que a música tem para cada aluno, podendo situar-se numa simples forma de expressão como numa futura carreira profissional. A *utilidade* pode-se refletir na

mesma possível carreira profissional mas também como mera descontração das atividades correntes. O *interesse* será mais abrangente pelo facto de quase todos gostarem de aprender música independentemente da importância que lhe dão e da sua utilidade. Está por isso num nível mais “geral”. Por fim, o *custo* acaba por se relacionar com os outros componentes dado que o esforço desenvolvido ao aprenderem música será mais ou menos árduo mediante a posição do aluno em cada um dos outros valores.

Para concluir, destacamos a Teoria da Auto-Eficácia, associada ao juízo, e que consiste na confiança da capacidade que um músico tem na execução de uma determinada tarefa (O’Neil e Mc Pherson, 2002). Esta teoria diz respeito à autoavaliação de capacidades na concretização de tarefas concretas, significando que, se um aluno acreditar que tem competência para realizar determinada atividade, mais se envolverá na mesma e, conseqüentemente, obterá um melhor resultado. Em contrapartida, se um aluno achar que não é capaz de realizar uma tarefa, o nível de motivação será muito reduzido e a probabilidade de não a concluir com êxito será maior. Neste sentido, Hallam (2002), defende que o sucesso/ insucesso dos alunos se correlaciona com o elevado/ reduzido nível de auto-eficácia.

Um aluno é motivado a se envolver em atividades de aprendizagem se acreditar que, com os seus conhecimentos, talentos e habilidades, poderá adquirir novos conhecimentos, dominar o conteúdo (...). Com fortes crenças de auto-eficácia, o esforço far-se-á presente (...) mesmo que surjam dificuldades” (Bzuneck, 2001, p.3).

Depois de apresentadas as diferentes perspectivas das teorias da motivação educacional, focamos agora o caso em estudo, concretamente na disciplina de CCC.

2.1 Motivação na disciplina de Classes de Conjunto/Coro

Cantar num coro pode ser uma atividade extremamente sedutora, criativa, submissa, expansiva, alegre ou triste. Pode ser uma experiência extremamente erudita, profana, sacra, popular ou eclética. Pode ser um trabalho ou o arremedo dele. Pode ser uma experiência social (...). Pode, enfim, ser uma experiência que junte muitas dessas possibilidades (Ramos, 1989, p.2).

Atualmente, a disciplina de CCC é muitas vezes desvalorizada pela escola, sendo vista como um instrumento “para lidar com massas de alunos desocupados” (Almeida, 2011, p. 24).

De facto, e no que à organização das escolas diz respeito, podemos questionar a ausência da prática coral em instrumentistas de cordas ou sopros, na adolescência. Não será benéfica para eles essa prática? Porque o é apenas para os alunos de piano e guitarra?

Por outro lado, em que beneficia um aluno instrumentista de cordas ou sopros em estar presente pontualmente no coro em determinada apresentação de um estágio intensivo de uma escola, por não o poder fazer na orquestra por não ter instrumento próprio ou por qualquer problema físico? Não seria mais positivo para ele assistir ao trabalho do grupo onde se costuma inserir do que casualmente se apresentar no coro?

Percebem-se as questões de organização, mas não podemos deixar passar a pertinência da questão.

Noutro sentido, esta desvalorização é muitas vezes promovida inconscientemente em virtude daquela que foi, em muitos casos, a experiência dos docentes naquele que foi o seu percurso escolar.

O culto da música instrumental como referencial no ensino da música, sendo compreensível, não é necessariamente o mais adequado. Dessa forma, e no que à música de conjunto diz respeito, começa a ser diferenciada, de certo modo, a música instrumental da vocal. Sendo esta também uma questão cultural – não é por acaso que temos poucos coros em Portugal de muita boa qualidade – é necessário inverter esta tendência tendo em vista a dignificação do ensino.

Por vezes também notámos que a atenção dada ao repertório executado por um grupo instrumental, por exemplo, é diferente em relação à que é prestada ao coro, onde parece que “qualquer coisa” serve. Curiosamente, esta tendência, por vezes, inverte-se na medida em que, pela sua prática, qualquer professor da área musical, que não de coro, sabe cantar. Assim, e naquilo que se relaciona com os seus gostos e a sua cultura musical, sujeita-se a indicar determinadas propostas musicais naquela que não sendo a sua área principal, é vista como sendo de índole generalista e por isso, alvo de qualquer “fácil” apreciação.

Tendo por base o tema central desta dissertação - relativa aos fatores de motivação na disciplina de CCC - voltamo-nos para o autor Almeida (2011, p.23) que descreve a disciplina de coro/canto coral como sendo ministrada coletivamente, onde é essencial cultivar nos alunos a autoestima e conseguir integrá-los no grupo de trabalho. “O canto coral é a experimentação da vida social, é tirar de si o melhor e aceitar compartilhá-lo com os outros na generosidade anónima de ser mais uma voz”.

De facto, esta feliz afirmação constata o pulsar daquilo que é para muitos uma forma de estar, em virtude de um objetivo de vida a alcançar. Da mesma forma que, naturalmente, procuramos ter uma postura adequada em sociedade, participando de forma harmoniosa na sua evolução e adaptando às circunstâncias que se transformam constantemente, também num coro vivenciamos a nossa presença dessa forma onde a nossa voz, uma de entre vinte, trinta ou mais, e de uma forma harmoniosa, contribuirá para um bom desempenho do conjunto.

Num concerto, podemos estar perante uma apresentação de um coro com solistas, por exemplo, onde podemos admirar todo o virtuosismo que os últimos possam demonstrar. Da mesma forma, na sociedade atual, e consoante o gosto individual, vamos admirando os diversos “artistas” que vão surgindo continuamente. Já no coro, seria desagradável nos aperceber do realce de determinadas vozes aí inseridas. O Maestro deverá procurar o equilíbrio das vozes tendo em vista a coesão do som coral, evidenciando o grupo. É uma forma de estar.

Uma grande parte da motivação nos coros, passa por incutir o sentido de inclusão social, o lazer e a difusão de diversos repertórios musicais. De acordo com Bergamini (1988), a inclusão é um fator primordial para um individuo se sentir

motivado, já que permite desenvolver a sociabilidade do mesmo e sentir-se num ambiente mais favorável para desenvolver a sua atividade. Na adolescência, é particularmente importante o reforço desse contexto. O adolescente, estando muitas vezes fechado sobre si nesta fase da sua vida, procura num contexto de sala de aula de coro a sua própria “omissão”, devendo ter o professor (que assume a função de maestro do coro) um papel importante em reverter a situação tendo em vista um adequado desenvolvimento da criança e do grupo.

Para além disso, ao sentir-se parte integrante de um grupo, vai desenvolver sentimentos de afeição com os outros membros. Neste sentido, reforça-se a posição do professor que deverá não só estar empenhado na produção musical, mas também em proporcionar uma profícua relação interpessoal entre todos os membros (Amato, 2007, Silva, 2014). As duas vertentes estão relacionadas, pois não será possível obter um bom desempenho musical se não se verificar uma boa convivência do grupo. Cabe ao professor, atento nas diversas situações de aula, provocar um bom funcionamento da mesma.

Por outro lado, por ser uma disciplina de cariz geral, já que o canto coral não faz parte da sua atividade musical principal (que é o instrumento), é preciso ter em atenção o facto do trabalho técnico poder ser cansativo. Uma vez que o coro é formado por jovens instrumentistas em que nenhum é exclusivamente cantor, a aprendizagem de uma técnica vocal adequada é essencial.

São muitas as situações em que os alunos, justamente por terem de cantar e não tocar o seu instrumento, se sentem desmotivados. Este problema, sendo por um lado de índole cultural, dada a nossa tradição na prática coral com crianças em comparação com outros países, é também pedagógico, pois cabe à direção da escola e a partir daí aos professores o estímulo desta prática para benefício do seu “crescimento” musical.

É fulcral procurar o equilíbrio entre o que os alunos consideram obrigatório e a promoção de atividades que lhes proporcionem prazer (Rocha, 2004; Amato e Neto, 2009). Sobre desta perspetiva, os mesmos autores, revelam a pertinência da atuação do docente, que deverá liderar mais sob um ponto de vista inovador do que

autoritário. Ainda neste ponto, a escolha de repertório revela-se essencial para a motivação dos alunos.

A música na escola por meio do coral deve ser sempre bem planeada, redirecionada e deve incorporar um trabalho perceptivo claramente objetivado e sempre voltado para a identificação dos elementos musicais. Isto poderá também influenciar no repertório (...) (Almeida, 2011, p.20).

Desta forma, a liderança apresenta-se sob duas ramificações - a nível da produção (repertório, concertos, trabalho musical) como a nível de recursos humanos e relações interpessoais (Maximiano, 2006). Nesta medida, a motivação visa pela presença de duas variáveis distintas: o desenvolvimento técnico e artístico do coro e a utilização de práticas renovadoras que permita aos alunos de contextos sociais distintos, serem capazes de trabalhar para um bem comum.

O Maestro/ pedagogo, tem de potenciar o que de melhor existe nos seus alunos de uma forma construtiva e positiva. Assim, elevará a interpretação musical do conjunto, contribuindo para o sucesso da atividade. Ele deve incutir nos estudantes um vivo interesse por aprender, não estando sistematicamente a culpar os alunos da falta de atenção e desinteresse, por exemplo. A sua adaptação ao contexto social em que está inserido e conseqüente relação com o lado artístico, é essencial no sucesso do seu desempenho visando sempre o aluno.

É fundamental que os alunos tenham as suas potencialidades desenvolvidas através de atividades diversificadas e não circunscritas a um dever específico (Ramos, 2003).

Em sala de aula, cabe ao professor saber diferenciar a sua prática nesse contexto, desenvolvendo um conjunto de atividades que fomentem um bom desenvolvimento da mesma. No exemplo do coro, os alunos podem tomar parte ativa na sequência da aula, realizando algumas tarefas que normalmente possam caber ao professor, como o aquecimento vocal inicial, a realização de pequenos trabalhos de contextualização das obras musicais, a associação das mesmas àquilo que são outros dos seus interesses – o professor tem também um importante papel nesse aspeto –

como a visualização de excertos musicais através de vídeos, filmes, imagens, entre outros, por exemplo.

Ramos (1989, 2003) apresenta também algumas razões pelas quais o canto coral contribui para a auto-realização pessoal e, conseqüentemente, para o incremento de uma maior motivação, permitindo aos alunos o conhecimento abrangente da educação musical:

- aprender a viver em sociedade compreendendo o outro e realizando projetos em comum;
- contribuir para o desenvolvimento integral de cada indivíduo, não apenas no sentido estético, como no desenvolvimento enquanto pessoa.

2.1.1 O repertório e a motivação

A escolha do repertório é básica para a motivação na sua interpretação, sendo que a ampliação do gosto musical sobre determinadas obras contribuirá para o sucesso da sua execução. Nesta perspectiva, a escolha do repertório é um ponto essencial na constituição e integração de todos os membros de um grupo e pode mesmo potenciar a cooperação dos alunos, desenvolvendo as suas potencialidades artísticas.

Numa perspectiva geral, o repertório para coro no 3º ciclo de ensino do CCM, engloba vertentes abrangentes desde a chamada música erudita, passando pela música tradicional e contemplando ainda outras variantes, como é o caso da música *pop*. Apesar do repertório comumente designado *clássico* assumir um papel de relevo no ensino da música, verifica-se uma cada vez maior adesão a outros estilos musicais, de forma a que esse conjunto de obras possa ser alargado a um maior número de alunos, visando aqueles que são os seus gostos, mas acima de tudo, de ampliar o seu grau de conhecimento. É necessário que o professor apresente novidades aos alunos, procurando uma abordagem alternativa à que habitualmente utiliza na aula.

Uma vez que o sistema atual em vigor, sustentado pelo Decreto-Lei nº344/90, de 2 de Novembro, apela a uma democratização do ensino da música, é necessário repensar algumas práticas pedagógicas de forma a atender-se a um número mais alargado de estratos sociais (Ribeiro e Vieira, 2011). Assim, uma escolha de repertório que também vá de encontro às preferências dos seus intervenientes, instaura motivação intrínseca que poderá contribuir para o sucesso do processo ensino-aprendizagem. No seguimento desta ideia, Burochovitch e Bzuneck (2004, p. 13) afirmam que “a motivação torna-se um problema na educação pela simples constatação de que, a par de outras condições, a sua ausência representa uma queda de investimento pessoal de qualidade nas tarefas de aprendizagem”. Por outras palavras, os alunos desmotivados terão pouca vontade em realizar determinadas atividades.

São muitos os autores que correlacionam o sucesso da aprendizagem com um elevado grau de motivação (Sloboda, 1991; Csikszentmihalyi, 1990; Bzunek, 2001; O’Neil e Mc Pherson, 2002). A escolha do repertório está diretamente relacionada com a motivação intrínseca, já que não se trabalha para obter uma recompensa material, mas sim pela própria sensação de bem-estar e satisfação no ato da performance (O’Neil, 2002). Abordar repertórios de diferentes estilos musicais e diferentes dos estereótipos do ensino tradicional, pode ser considerado um estímulo para o indivíduo (Swanwick, 2002). Nas palavras de Chueke (2003, p. 43) “o enriquecimento que a música sem preconceitos ou barreiras de espécie alguma traz para a experiência auditiva em geral é essencial para o ensino da música”. Aplicar diferentes repertórios, implica novos desafios e, assim, formas mais aliciantes para os alunos aprenderem.

Contudo, é importante ressaltar que o repertório deverá ser escolhido de acordo com os objetivos propostos inerentes aos conteúdos e competências da disciplina (1.4). Este deverá ser adequado de acordo com as dificuldades técnicas relativas à faixa etária, assim como com questões relacionadas à interpretação e expressão (Mendonça, 2011). Paralelamente ao gosto musical, deverão ser desenvolvidos os conteúdos técnico- musicais adequados às etapas de aprendizagem dos alunos.

(...) a discussão sobre o repertório só adquire um sentido amplo se pensada frente ao projeto musical como um todo: os objetivos do trabalho coral, o sentido da prática coral, a busca da fruição estética, a dimensão educativa do canto coral e o papel social dos grupos corais (...) (Igayara, p.2 , s/d).

Nesta linha de pensamento, Swanwick (2002) defende duas vertentes principais de ensino. A primeira direcionada para o domínio dos conteúdos e a segunda voltada para a criatividade e gosto musical de cada um. Assim, a escolha de repertório nas experiências corais com grupos escolares deverão centrar-se nas que potenciem as habilidades musicais e que permitem o desenvolvimento integral dos alunos.

(...) a necessidade de pesquisa constante, aliada a uma sensibilidade das necessidades do grupo com o qual se trabalha, tanto do ponto de vista musical, educativo, como social, torna-se um objetivo de trabalho na formação de regentes corais, e a questão da identidade incluída na aceitação e rejeição dos repertórios passa a ser um canal de conhecimento do grupo e também de educação (...) (Igayara, p.2 s/d).

Embora o professor se tenha que reger pela lecionação de um determinado repertório imposto pela escola, devido à necessidade das apresentações públicas de cariz específico (como concertos em igrejas, entre outros), é importante que haja alguma liberdade para que o repertório imposto também vá de encontro ao interesse lúdico dos alunos. Desta forma, orientar e motivar um grupo que frequente a disciplina de CCC, requer não só a abordagem de obras que façam parte da tradição coral académica mas também que transforme e proporcione atividades diversificadas através de distintos estilos musicais.

2.1.2 A prática coral como factor de inclusão social e de integração

O canto coral, pelas suas características de prática coletiva, manifesta uma dimensão sociológica muito vincada. Para além das suas funções ao nível do

conhecimento técnico-musical, abarca “uma série de habilidades referentes à gestão de pessoas e a uma formação psicológica e pedagógica básica” (Amato, R. e Neto, J, 2009, p. 87).

De acordo com Snyders (1992) e Amato (2007), a disciplina de CCC enfatiza o processo de interdisciplinaridade de conhecimentos e, desta forma, integra o indivíduo na vida cultural. Para Almeida (2011 p.22), é socializadora e integradora e a particularidade que a caracteriza é a lecionação em grupo que possa permitir a união e a coesão.

De facto, a prática coral, promovendo a aproximação entre as pessoas, permite o estabelecimento de relações a diferentes níveis - quer de amizade, de valores humanos, hierárquicas, entre outras – levando a uma maior consciência do papel do indivíduo no respeito ao outro. Nesta relação, há uma tomada de consciência do seu papel, na qualidade de participante ativo no processo, através de diversificadas ações como as aulas, mas principalmente as apresentações públicas.

Este ponto é relevante no sentido de que a apresentação pública é um culminar de um trajeto, dentro de um determinado ciclo, em que a maioria dos alunos se empenha na procura do melhor resultado. É gratificante testemunhar todo o interesse e responsabilidade na execução dessa tarefa, por parte dos discentes. A presença da família, de colegas e professores do ensino geral e a própria emoção que o momento encerra, são fatores importantes na tomada de consciência do papel dos alunos.

A relação entre o “eu”, o “outro” e a comunidade, forma um triângulo que propicia de uma forma harmonizada as relações sociais a vários níveis.

O canto coletivo, com seu poder de socialização, predispõe o indivíduo a perder no momento necessário a noção egoísta da individualidade excessiva, integrando-o na comunidade (...). O canto orfeónico é uma das mais altas cristalizações e o verdadeiro apanágio da música, porque, com o seu enorme poder de coesão, criando um poderoso organismo coletivo, ele integra o indivíduo no património social da Pátria (Villa-Lobos, 1987, como citado por Amato, 2007, p.82).

ESTUDO EMPÍRICO

1. Objetivos e metodologia

A investigação realizada apresenta os seguintes objetivos:

- Identificar os principais fatores de desmotivação dos alunos para a disciplina de CCC;
- Definir os vetores essenciais na motivação dos alunos para a disciplina;
- Verificar as possibilidades em que esses vetores permitam aos alunos sentirem-se mais motivados na realização da disciplina.

O presente estudo assenta num paradigma de investigação qualitativa, nomeadamente numa metodologia designada de estudo de caso múltiplo⁵, tendo por base quatro casos distintos (quatro turmas do 3º ciclo do CCM) com o principal propósito de "fornecer introspeção de um assunto (...) para proporcionar conhecimento sobre algo que não exclusivamente o caso em si" (Coutinho, 2011, p. 296).

A opção por uma investigação de cariz qualitativo deve-se, sobretudo, à natureza do contexto, já que incide sobre uma problemática da lecionação, com vista à melhoria da práxis dentro de um determinado grupo. Na mesma perspetiva, Ponte (2006, p.2) afirma que esta é uma "investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única (...) e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse".

A pesquisa realizada resultou, desta forma, de uma observação reflexiva direta da prática pedagógica do investigador dentro de um contexto escolar (alunos de CCC,

⁵ Método de pesquisa de natureza empírica que investiga um fenómeno dentro de um contexto real

do 3º ciclo) com o intuito de resolver problemas concretos verificados ao longo da sua atividade enquanto docente (nomeadamente o tema proposto nesta dissertação).

A escolha por uma investigação de natureza qualitativa prende-se, essencialmente, com a natureza do contexto, pelo que as recolhas de dados são obtidas, em grande parte, pela observação direta dos participantes da investigação. Foi também propósito desta pesquisa a resolução de problemas concretos com que o professor, ao longo da sua atividade, se vai deparando em sala de aula, de forma a verificar os principais fatores de motivação na disciplina de CCC.

2. Instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos de recolha de dados utilizados ao longo da investigação foram a observação participante, inquéritos por questionário e entrevistas, enquadrando-se na natureza da metodologia proposta para o estudo. Para Coutinho (2011), as técnicas utilizadas no presente estudo são as que melhor traduzem os dados de uma investigação qualitativa.

Assim, será importante caracterizar as ferramentas utilizadas, tendo em conta a sua importância no contexto desta investigação.

2.1. Observação participante

A observação participante é um instrumento essencial quando se pretende observar problemas com a intenção de uma melhoria da praxis. Esta observação é essencial dentro de uma investigação de cariz qualitativo já que permite ao professor conhecer e compreender os principais fenómenos ocorrentes em determinados contextos (Máximo-Esteves, 2008).

Esta técnica, inicialmente, pretende a obtenção de uma visão geral sobre o grupo nas suas relações sociais e interações, e posteriormente, evoluindo para uma visão mais específica, focalizada em certos acontecimentos ou situações, definindo a partir daí as diferentes necessidades. O investigador é a ferramenta da pesquisa, interagindo com o objeto em estudo e necessitando de desenvolver a sua habilidade na obtenção de um bom desempenho desta prática.

2.2. Inquérito por questionário

O inquérito por questionário apresenta-se como uma técnica exploratória fundamental neste estudo, pela necessidade de se inquirir um grande número de sujeitos. De acordo com Almeida e Pinto (1995) é uma estratégia de recolha de dados que reúne inúmeras vantagens, nomeadamente o facto de abranger um grande número

de pessoas, de garantir o anonimato e evitar constrangimentos, e de possibilitar um leque variado de respostas estandardizadas de mais rápida assimilação.

Esta técnica foi realizada com setenta e seis alunos do 3º ciclo do CCM, que frequentaram a disciplina de CCC no ano letivo 2014/2015. O presente inquérito foi constituído por um conjunto de questões fechadas (que só permitem uma resposta possível por aluno); questões semiabertas (questões que permitem uma explicação da própria resposta) e questões com escala progressiva (questões diversas alternativas de gradação ascendente ou descendente em relação com o grau de importância atribuído).

Como a maior parte das questões é de resposta estandardizada (essencialmente com perguntas fechadas), revela-se uma técnica de processamento de dados ágil. As questões elaboradas centraram-se na recolha de dados acerca de valores (como a importância dada à disciplina de CCC), de preferências (em relação ao repertório, por exemplo), de atitudes (como a motivação na disciplina de CCC) e convicções (o gosto pelo canto, por exemplo) dos alunos perante a disciplina de coro.

2.3. Entrevistas

De acordo com Albarello et al., (2005, p.86), “a utilização da entrevista pressupõe que o investigador não dispõe de dados já existentes, mas que os deverá obter”. Assim, as questões pretendiam incidir sobre os pontos essenciais da presente investigação, de forma a se verificar quais os agentes de motivação pelos quais se movem os alunos, numa perspectiva do docente.

Assim, e de forma a conferir um carácter fidedigno, rigor metodológico e de idoneidade científica da dissertação, foram realizadas entrevistas aos restantes professores que lecionam coro aos alunos de 3º ciclo, a fim de se compreender quais os principais obstáculos e quais os principais meios de motivação com que se deparam na leção.

O aprofundamento do tema em estudo, com profissionais da área devidamente preparados, visa uma recolha de informação específica na obtenção de um “feedback”

sobre diferentes aspetos como certos comportamentos, preocupações individuais, questões organizacionais, entre outros. Desta forma, acaba por se revelar como uma partilha de experiências num contexto de investigação.

3. Contexto da aplicação do estudo de caso

O CCM é um conservatório regional de música situado na região do Médio Ave, mais concretamente, nas Caldas da Saúde em Santo Tirso. O complexo educativo é composto por três Polos: um nas Caldas da Saúde (CS); o segundo em Vila Nova de Famalicão (VNF); e um Pólo mais recente situado em Bairro na Fundação Castro Alves (FCA). A população escolar é composta por um total de cerca de 2000 alunos, repartidos pelos cursos de iniciação, ensino básico (1º ao 5º grau) e pelo ensino complementar (do 6º ao 8º grau). Lecionam na instituição um conjunto de 58 professores, distribuídos pelos departamentos de Teclas e Canto; Cordas; Sopros e Percussão; Classes de Conjunto; Teórico-Práticas; e Iniciação.

De forma a ser reunida toda a informação relevante para o nosso estudo, foram elegidas duas espécies de população amostral. De um lado, encontram-se os professores que lecionam a disciplina de CCC no CCM, com o intuito de apurar a perceção que os mesmos têm acerca da motivação dos alunos na disciplina e verificar a sua pertinência no desenvolvimento integral dos alunos. Para esse efeito, todo o quadro docente da disciplina de CCC do 3º ciclo de ensino fizeram parte da amostra. Por outro lado, encontram-se os alunos do 3º ciclo que frequentaram a mesma disciplina no ano letivo 2014/2015, referente às turmas lecionadas pelo investigador.

3.1. Caraterização dos alunos

Neste contexto, a investigação incidiu sobre quatro turmas do CCM, num total de 76 alunos:

- Pólo de VNF com duas turmas num total de 34 alunos
- Pólo da FCA com uma turma de 17 alunos
- Pólo de CS com uma turma de 25 alunos

As idades situam-se entre os 12 e 14 anos (3º, 4º e 5ºs graus, respetivamente), sendo que, no geral, é muito próximo o número de rapazes (36) e raparigas (40). Apenas no Pólo da FCA a percentagem de rapazes é maior, na ordem de dois terços. Em sentido inverso, no Pólo de VNF, o número de raparigas é maior na mesma proporção, no 3º grau. Todos estes alunos frequentam a disciplina de CCC desde o 1º grau (5º ano de escolaridade) e, em alguns casos, frequentaram anteriormente o curso de iniciação musical.

Relativamente às características das turmas, verifica-se - regra geral - uma distribuição heterogénea das vozes, existindo um défice acentuado de alunos no naipe dos tenores e baixos em todas as turmas. Tal situação acontece pelo facto de nos referirmos de coros adolescentes, existindo um grande número de rapazes que ainda não realizaram a “mudança de voz”, o que os limita a cantar no naipe dos sopranos e contraltos. Nesse sentido, deve ficar claro que a distribuição SATB não deve ser diretamente correlacionada com a distribuição por géneros na amostra.

Relativamente ao nível do comportamento e aproveitamento, verificam-se elementos distintivos quando nos referimos a cada um dos Polos. Tal atitude é manifestada de acordo com o meio sócio cultural onde estão inseridos. Neste contexto, e pela experiência adquirida, tenho constatado que os alunos de zonas mais carenciadas demonstram um comportamento mais adequado em sala de aula, não se refletindo essa diferença de uma forma transcendente ao nível do aproveitamento, dada a fragilidade do meio cultural em causa. Em contraponto, os restantes alunos revelam níveis de comportamento diferenciado, não sendo, por vezes o mais adequado. Essa diversidade manifesta-se também no aproveitamento, tendo em conta os distintos contextos sócio culturais.

Assim, e pela prática adquirida, no Pólo da FCA, verifico que os alunos são, no geral, bem comportados, assíduos, pontuais e aplicados, trazendo sempre as partituras do repertório a trabalhar, o que denota uma apreciável responsabilidade.

No Pólo de CS, pode-se referir o inverso da caracterização feita no Pólo da FCA. Embora o meio sócio cultural seja semelhante, este colégio, tido como semi-privado, abarca alunos de todos os estratos sociais. Contudo, e em análise ao que tenho vivenciado, verifico que grande parte dos alunos, ao se verem presenteados com

um conjunto de “facilitismos” que a escola oferece relativamente aos outros dois Polos (principalmente pelo facto das aulas de música serem no mesmo local das aulas do ensino regular que frequentam), tornam alguns alunos um pouco menos engrenados no meio musical, não distinguindo muito bem as expectativas que o colégio cria com as expectativas do CCM. Nesta medida, demonstram ser os alunos menos empenhados e mais desorganizados quando comparados com os dos outros Pólos.

No Pólo de VNF (duas restantes turmas) - referente a alunos da cidade de Famalicão e freguesias próximas - têm sido obtidos, ao longo dos últimos anos letivos, os melhores resultados ao nível do aproveitamento, muito embora o comportamento nem sempre seja o mais favorável, sobretudo nos alunos mais velhos. Os alunos são aplicados e responsáveis, trazendo geralmente o material escolar.

4. Análise de dados

Neste capítulo, numa primeira fase, serão analisados os resultados das entrevistas e inquéritos separadamente. Tal se sucede para se distinguir e compreender, por um lado, a perspectiva das aulas enquanto docente e, por outro, o ponto de vista dos alunos, público cerne da presente investigação. Depois de apresentados e analisados os dados, será realizada uma reflexão acerca das principais conclusões.

4.1. Análise das entrevistas aos professores

1. Quais são as aptidões que considera mais importante desenvolver nos alunos de CCC?
2. Quais são, na sua opinião, os principais fatores de motivação na lecionação?
3. Quais são os principais fatores de motivação, quando nos referimos aos alunos? - O repertório? Gosto de cantar? A aula em grupo? Outros?
4. Acredita que a escolha de repertório influencia diretamente a motivação e, consequentemente, a otimização dos resultados na disciplina?
5. Qual o repertório que os alunos mais gostam de cantar? Há mudanças de aproveitamento/atitude dos alunos de acordo com o repertório?
6. A avaliação dos alunos corresponde às expectativas criadas pelos mesmos?
7. Considera importante que os alunos, na sua formação, usufruam de uma prática coral? Porquê?
8. Quais são as vantagens que encontra na prática musical de conjunto?
9. Verifica, nas suas aulas, que a ausência do instrumento principal é um fator desmotivacional nos alunos?
10. Verifica diferenças de comportamento quando as aulas são planeadas em função de alguma atividade extra como as audições ou concertos, por exemplo?

Para fins da presente dissertação, e como já foi referido, realizou-se uma entrevista a todo o quadro docente da disciplina de CCC do 3º ciclo de ensino. Os professores que a lecionam têm idades compreendidas entre os 30 e os 38 anos, sendo dois do sexo masculino e um do sexo feminino. Relativamente à formação de base dos docentes, dois são licenciados em Educação Musical (ESE) e um em Canto. Posteriormente, todos concluíram o Mestrado em Ensino da Música.

A utilização desta ferramenta metodológica deu-se com o intuito de compreender e analisar as principais ferramentas de motivação que os professores usufruem, bem como a perceção que os mesmos obtêm acerca da visão por parte dos alunos.

Com as questões propostas na entrevista aos professores, pretende-se por isso refletir sobre os principais fatores de motivação dos alunos na perspetiva do docente. Assim, procura-se recolher informação específica sobre o estudo através de profissionais da área, aprofundando o conhecimento sobre este tema. A análise das respostas será realizada numa perspetiva qualitativa e por parâmetro geral (análise das entrevistas em simultâneo, por questão).

4.1.1. Pergunta I- Quais são as aptidões que considera mais importante desenvolver nos alunos de CCC?

Todos os professores são consensuais ao afirmarem existir um conjunto diversificado de competências a serem desenvolvidas na sala de aula, nomeadamente o trabalho coletivo, relativo à ação na turma/ coro e conseqüente desenvolvimento nos diversos princípios assente na concentração, respeito pelos outros, coesão vocal, entre outros. “Toda a atividade deve ser pensada de forma a que, em grupo, os alunos sejam levados a pensar e a sentir no mesmo sentido para que a sua interpretação e conseqüente resultado sonoro se torne o mais coeso e próximo possível.”- professor 3.

Outra aptidão a ser desenvolvida relaciona-se com a “técnica”, referente ao treino realizado principalmente ao nível da respiração, postura e colocação correta da voz, e que tem em vista o desenvolvimento do sistema vocal. Neste ponto, o professor 3 faz também referência à vertente técnica, tendo em vista a emissão de sons de uma

forma limpa, através de “vocalizos que ajudem a fortalecer as cordas vocais sem forçar...”.

O professor 1 destaca também a pertinência do contacto com a música sob diversas ramificações: géneros, estilos e épocas.

Os professores 1 e 2 fazem sobressair ainda dentro do trabalho técnico a questão da afinação e musicalidade.

Por outro lado, o professor 3 destaca o desenvolvimento da fonética da língua em que estão a cantar “bem como a tradução e possível contextualização do que vão interpretar”.

O professor 1 realça ainda o fator psicológico como a autoestima dos alunos perante o palco - “combater o medo do palco”.

4.1.2. Quais são, na sua opinião, os principais fatores de motivação na lecionação?

Mais uma vez os professores foram unânimes, afirmando que o principal fator de motivação são os alunos, obviamente. É sobre eles que se direcionam as aulas e sobre as suas próprias motivações.

Desta forma, o professor 2 afirma a necessidade de se encontrar um equilíbrio entre os conteúdos a desenvolver e as preferências dos alunos, de forma a não se cair na problemática de se lecionarem “aulas aborrecidas onde professor e alunos se encontram descontentes”. Por outro lado, há um programa a cumprir e um conjunto de conhecimentos a transmitir.

Para além de referir o bem-estar dos alunos e de verificar o gosto dos mesmos pela disciplina, o professor 1 encontra ainda como factor de motivação os bons resultados obtidos pelos alunos, quer em atuações públicas como em avaliações qualitativas - “A sensação dos alunos de terem realizado uma boa performance num

concerto, faz-me ter vontade de melhorar cada vez mais a minha atuação como docente”.

Os professores 2 e 3 fazem também referência ao repertório como fator de motivação. “A possibilidade de experienciar com os alunos um leque bastante abrangente de repertório, torna as aulas, e mesmo nós próprios, mais ricos, quer em termos de espólio musical, como na assimilação de competências mais diversificadas de estilos musicais.”- professor 3.

4.1.3. Quais são os principais fatores de motivação, quando nos referimos aos alunos? - O repertório? Gosto de cantar? A aula em grupo? Outros?

Nesta questão, foram três os pontos essenciais a reter – o repertório, a aula em grupo e o professor.

Por um lado, os professores 2 e 3 são de opinião que o repertório seja, talvez, o maior fator motivacional quando se trata de alunos no 3º ciclo de ensino. “Mesmo os que não gostam de cantar, se o repertório lhes agrada, aplicam-se.” - professor 3.

Por outro lado, os mesmos ainda destacam o facto da aula ser dada em grupo o que é um incentivo à sociabilidade, criação de laços afetivos e incentivo à solidariedade. “Tenho verificado, em vários alunos ao longo da minha carreira, alguma competição saudável, o que permite que os alunos queiram evoluir e serem cada vez melhores ao terem colegas com o mesmo propósito” - professor 2.

Por último, todos os entrevistados afirmam que o professor responsável pela classe, assume-se como um importante agente motivador. “Quanto mais domínios o professor conseguir abranger, a mais alunos o professor chega, aumentando o nível motivacional do grupo” - professor 1; “A atitude do professor e a segurança e confiança que transmite aos alunos, são fatores-chave para a coesão do grupo” - professor 2; “...um fator muito importante que os influencia positiva ou negativamente prende-se com o carisma do maestro/maestrina que os trabalha” – professor 3.

4.1.4. Acredita que a escolha de repertório influencia diretamente a motivação e, conseqüentemente, a otimização dos resultados na disciplina?

Esta questão foi respondida afirmativamente por todos os entrevistados.

Os professores consideram que a escolha do repertório pode determinar o sucesso de um grupo. A este respeito, o professor 2 afirma que “Forçar os alunos a trabalhar apenas com repertório que não os preenche pode tornar-se um problema na obtenção de resultados favoráveis”. Nesta perspectiva, o mesmo docente afirma que os alunos, se confrontados com sucessivas obras que não gostam, desanimam, verificando-se uma queda do investimento pessoal e, conseqüentemente, uma diminuição do rendimento/ aproveitamento individual e do grupo.

Na mesma perspectiva do entrevistado 2, o professor 3 afirma que “Se estão a cantar um repertório que pensem não ser muito “fixe”, declinam logo o trabalho e, consciente ou inconscientemente, instala-se de imediato um clima de indisciplina.”.

Contudo, apesar do consenso nesta questão, o professor 1 acrescenta que “...será importante ter em conta como introduzir esse repertório...”.

4.1.5. Qual o repertório que os alunos mais gostam de cantar? Há mudanças de aproveitamento/atitude dos alunos de acordo com o repertório?

Mais uma vez, as entrevistas concretizadas oferecem uma resposta consensual à questão.

Os professores afirmam que o repertório dito “pop/comercial” é tido como o principal nas preferências dos alunos. A este respeito, o professor 3 afirma que “o repertório que a maioria dos alunos do 3º ciclo gostam mais de cantar prende-se com o que a “moda” os faz ouvir no momento”. O mesmo docente faz um paralelismo ao enquadramento socioeconómico da região onde a escola se situa e “...que infelizmente não é o mais favorável”.

Todos os entrevistados encontram uma correlação entre motivação e a escolha do repertório, afirmando que os alunos mostram “...mais interesse quando é apresentado repertório deste tipo” - professor 1.

4.1.6. A avaliação dos alunos corresponde às expectativas criadas pelos mesmos?

Os entrevistados admitem que todos os alunos sabem avaliar a sua prestação e têm consciência do seu valor e do seu aproveitamento nas aulas de coro.

O professor 3 afirma nunca se ter deparado com situações em que os alunos questionam a nota que os professores lhes atribuí, existindo uma grande proximidade entre a nota da auto-avaliação e a da heteroavaliação.

Desta forma, a avaliação obtida está de acordo com as expectativas criadas.

4.1.7. Considera importante que os alunos, na sua formação, usufruam de uma prática coral? Porquê?

Os professores asseveram que a prática coral contribui para a formação geral dos alunos.

O professor 1 afirma mesmo que “A prática coral é importante para todos, sendo alunos ou não.”. O mesmo docente prossegue afirmando que “O saber como usufruir do nosso instrumento corretamente -a voz- é determinante para diversas ações no dia-a-dia.”.

Na mesma linha de pensamento, o docente 3 afirma que “Muitos alunos não sabem utilizar a sua voz e imitar os sons corretamente e, por isso, desde cedo, porque não são ajudados pessoalmente a fazer um uso correto da sua voz, ganham “traumas” na sua utilização...”.

A nível musical, o professor 2 especifica a leitura de ritmos, notas, entoações e ajuda em noções de afinação do próprio instrumento principal.

Concordando com o professor 2, o entrevistado 1 destaca ainda que a prática coral na formação de um músico é importante em questões ao nível de harmonização e percepção tímbrica e musical.

O professor 3 destaca que a prática coral deve ser focada no trabalho individual no 2º e 3º ciclos de estudos musicais.

4.1.8. Quais são as vantagens que encontra na prática musical de conjunto?

Para o professor 1, os alunos apuram habilidades de execução e audição quando trabalham em conjunto. Para além disso, aprofundam algumas competências técnicas, sobretudo graças à interação com colegas mais velhos. Foram muitas as vantagens da prática musical de conjunto mencionadas na entrevista.

O professor 2 destacou a interação com os colegas e, no caso específico do coro, a interação com as diferentes vozes e naipes.

Para o professor 3, a prática musical de conjunto permite aos alunos adquirirem um maior nível de competências sociais, podendo levar a uma otimização da performance individual através da chamada “(...) competição de uma forma saudável”.

4.1.9. Verifica, nas suas aulas, que a ausência do instrumento principal é um fator desmotivacional nos alunos?

Os professores 1 e 2 referem que, embora seja clara a preferência dos alunos pelo instrumento, não podem considerar que a ausência do mesmo se torne um fator de desmotivação. “Não considero que a ausência de instrumento seja um fator

desmotivacional, no entanto, os alunos tendem a preferir as aulas de grupo com instrumento.” - professor 2.

Já o professor 3 acrescenta que há probabilidade dos alunos se sentirem mais desmotivados em relação aos alunos de orquestras, utilizando o seu instrumento principal. Contudo, o mesmo acrescenta que tal desmotivação “(...) se deve, principalmente, ao facto da maioria não saber usar a voz”.

4.1.10 Verifica diferenças de comportamento quando as aulas são planeadas em função de alguma atividade extra como as audições ou concertos, por exemplo?

Dos professores inquiridos, dois admitem não existir uma diferença de comportamento em função de alguma atividade.

O professor 1 admite procurar ser sempre o mais versátil possível de forma a que o aluno sinta gosto em cantar e prazer na frequência das aulas de coro.

Por outro lado, o professor 3 admite que “Quando há objetivos concretos de trabalho, todos os intervenientes – quer alunos quer professores - se aplicam de forma mais concentrada e com maior expectativa”.

Em análise ao conjunto das respostas verificadas, torna-se importante tecer algumas considerações, na relação com a experiência do investigador. Assim, em grande parte das conclusões dos entrevistados, verifica-se o mesmo tipo de evidências, preocupações, expectativas e pontos de vista com que me deparo na lecionação.

Desta forma, considero consensual o conjunto de aptidões a desenvolver nos alunos de CCC, abrangendo, no geral, as referidas pelos docentes. Em relação ao que foi explanado, considero importante reforçar a vertente social, no sentido em que a

aula em grupo incentiva a sociabilidade, o respeito e atenção pelos outros e a solidariedade, por exemplo.

As expectativas criadas pelos alunos em relação à disciplina, sendo variadas, encontram-se associadas à importância que os mesmos lhe dão. Dependem muitas vezes da relação com outras matérias do curso (no aproveitamento da disciplina de Formação Musical ou Instrumento, por exemplo), atividades extraordinárias e, obviamente, do gosto individual dos discentes. Por isso, questões como a avaliação quantitativa, a desmotivação por ausência do instrumento e a existência de atividades como audições ou concertos, sendo heterogêneas, encontram-se na importância dada pelo aluno.

Noutro sentido, será indiscutível o posicionamento do aluno no centro da atenção do professor, motivando-o na busca das melhores soluções tendo em vista o desenvolvimento integral do discente. Para isso, e não descurando aquilo que são as suas “preferências” ou gosto, é necessário alicerçar esta postura na transmissão de um conjunto de conhecimentos essenciais “anexos” a um programa a cumprir. É importante que os alunos percebam que a realidade da vida nem sempre é fazer o que é “fixe”. A questão do repertório, associado ao gosto do aluno, está muitas vezes presente neste ponto. Sendo nesse aspeto relevante a conveniência do docente no sentido de considerar o interesse do aluno, é necessário ter em atenção a qualidade de determinados arranjos corais em certos estilos musicais, assim como, e em contraponto, realizar uma abordagem ao repertório clássico adaptada ao grau de ensino em questão de forma a abranger um conjunto de diferentes estilos musicais. Outra questão importante é a função da prática coral como fator de inclusão social. Ao longo deste percurso, verifica-se em muitos casos uma crescente autonomia dos alunos, compreendendo o significado da “música” na valorização das competências adquiridas no caminho da obtenção do conhecimento musical. Este exercício estimula o lado sociável da aprendizagem promovendo a solidariedade, a criação de laços afetivos, a ajuda e compreensão do “outro”, entre outros valores.

O carisma do docente é basilar neste contexto, percorrendo diversos caminhos no alcance desse objetivo. Com isso, levará consigo os seus alunos para onde quiser e o seu propósito ficará mais próximo.

5. Análise dos Inquiridos

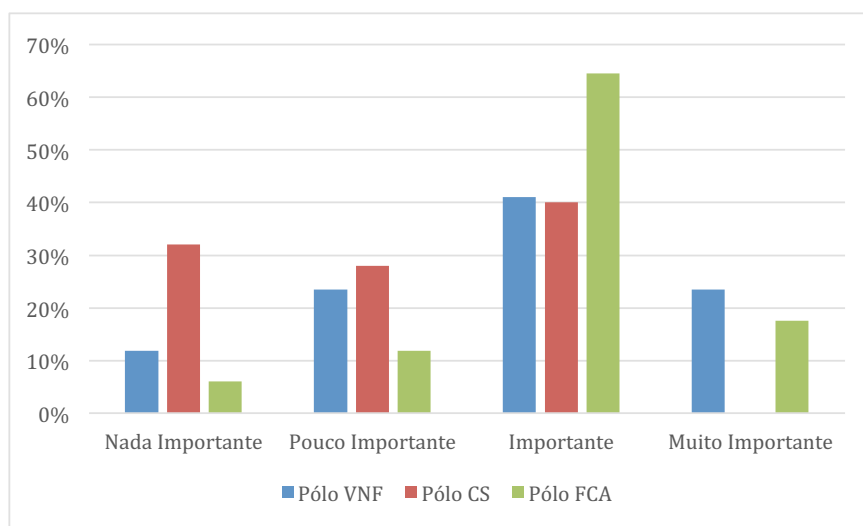
5.1. Caracterização dos inquiridos

A amostra compreende um total de 76 alunos do 3º ciclo que frequentaram a disciplina de CCC no CCM no ano letivo 2014/2015. De seguida, serão apresentados os inquiridos através das variáveis do género, Pólo onde estudaram e o grau dos estudos de música onde se encontram.

	Pólo VNF			Pólo CS			Pólo FCA			Total
	Grau			Grau			Grau			
	3º	4º	5º	3º	4º	5º	3º	4º	5º	
Fem.	8	6	5	5	3	6	3	3	1	40
Masc.	4	6	5	3	4	4	6	3	1	36
Total	34			25			17			76

5.2. Motivação para a disciplina de Coro

5.2.1. Consideras importante a disciplina de Classes de Conjunto/Coro na aprendizagem de música?



Quadro 1

A presente tabela (e as que se seguem) apresenta os resultados totais dos inquéritos nos três Polos de lecionação - VNF, CS e FCA.

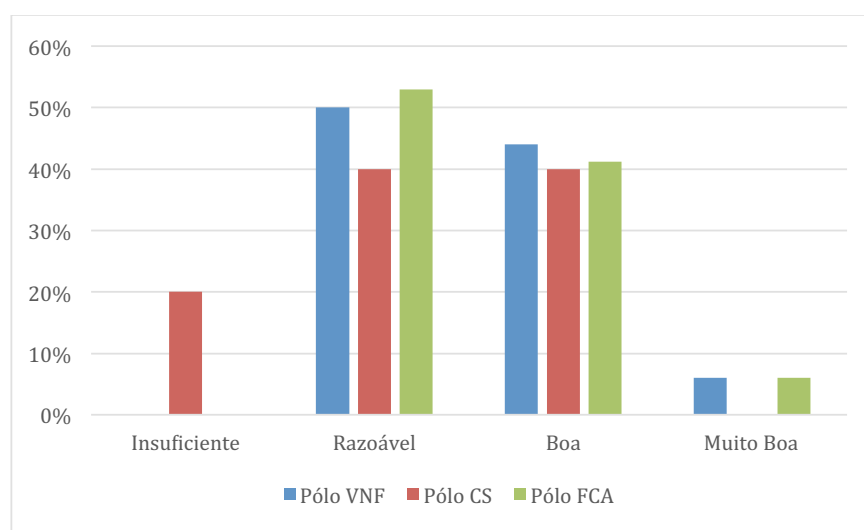
A maioria dos inquiridos, independentemente do Pólo onde estão inseridos, considera importante a aprendizagem da disciplina de CCC no ensino da música. Num total de 76 participantes, apenas 16% respondeu negativamente à questão apresentada, centrando-se, sobretudo, no Pólo de CS. Por sua vez, no outro extremo, o resultado nulo de respostas também se deve aos alunos do mesmo Pólo.

Pelo contrário, nos Polos de VNF e FCA, situam-se os alunos com resultados mais favoráveis relativamente ao contributo da disciplina para a aprendizagem musical, com muito poucos inquiridos a não a considerarem importante.

De uma forma abrangente, a maioria dos alunos assegura como pertinente a aprendizagem da disciplina. As respostas menos “favoráveis” encontram-se no Pólo das Caldas da Saúde, podendo relacionar-se tais resultados com a descrição feita dos

discentes em causa: comparativamente aos outros são alunos menos empenhados e com menos vontade de aprender música, estando muitos deles inseridos nas turmas do ensino vocacional de música, por serem consideradas as melhores turmas da escola do ensino regular. Caso contrário, não poderiam frequentar estas turmas, o que demonstra que o interesse pela música não é por ela em si.

5.2.2. Como consideras a tua performance na disciplina de Classes de Conjunto/Coro?



Quadro 2

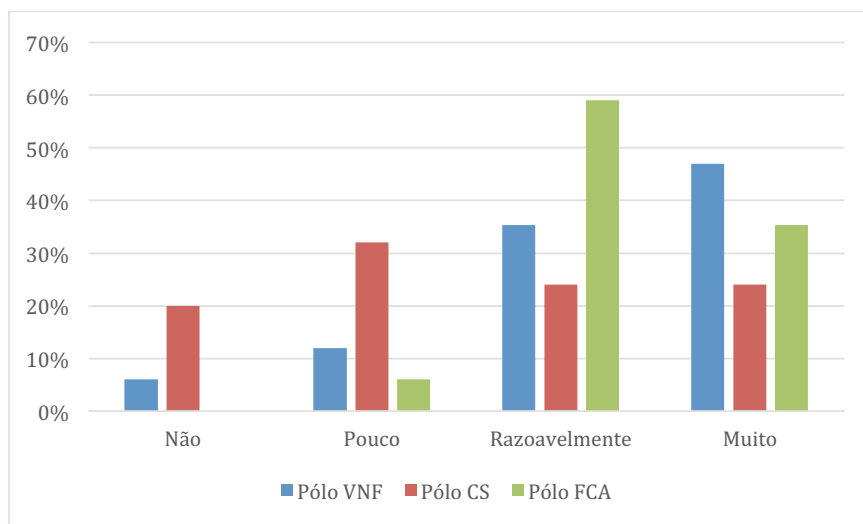
A maior parte dos participantes considerou a sua performance como “Razoável” e uma outra grande parte dos alunos mencionou-a como sendo “Boa”.

Neste parâmetro, as respostas são consensuais, sobressaindo apenas um pequeno grupo de alunos do Pólo de CS, que consideram a sua performance como insuficiente.

Por outro lado, também foram poucos os alunos (apenas 3) a considerar muito boa a sua performance. Deste modo, a percentagem de alunos que situam a sua resposta entre a segunda e terceira opção é de 89%.

Conclui-se, portanto, que os alunos são conscienciosos e rigorosos com a sua própria avaliação e com as expectativas que têm sobre si próprios.

5.2.3. Gostas de cantar?



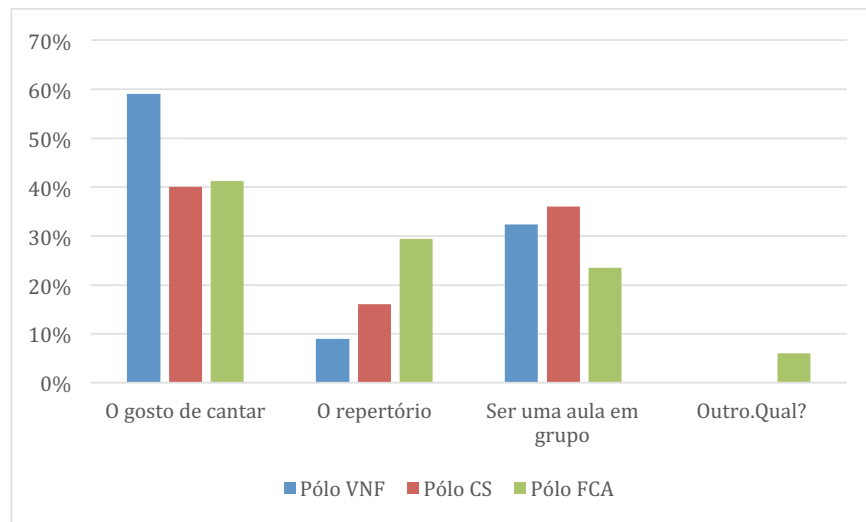
Quadro 3

Relativamente à pergunta "Gostas de cantar", a maioria das respostas situam-se num quadro positivo, variando entre "Razoavelmente" e "Muito".

Os alunos dos Polos de VNF e FCA foram os que mencionaram respostas mais favoráveis.

Por outro lado, e mais uma vez, verifica-se que é no Pólo de CS, onde se situam os alunos com respostas menos favoráveis. Tal resposta, é um indicador da presença de alunos do mesmo Pólo que não consideram importante a disciplina, havendo uma correlação entre o gosto de cantar e a importância que atribuem ao coro.

5.2.4. O que te faz sentir mais motivado na disciplina? Ordena por prioridades (sendo 1 o mais importante).



Quadro 4

Os inquiridos referiram o “gosto por cantar” como o aspeto mais importante que os motiva na disciplina (46%). Este resultado vem corroborar as respostas dadas na questão anterior onde de uma forma clara, mais de metade dos alunos (74%) afirmam gostar de cantar.

Dos resultados apresentados, este primeiro parâmetro incide sobretudo nos alunos de VNF, o que, mais uma vez, comprova o resultado das respostas dadas anteriormente (são os alunos de VNF que responderam gostar “muito” de cantar, em maior percentagem).

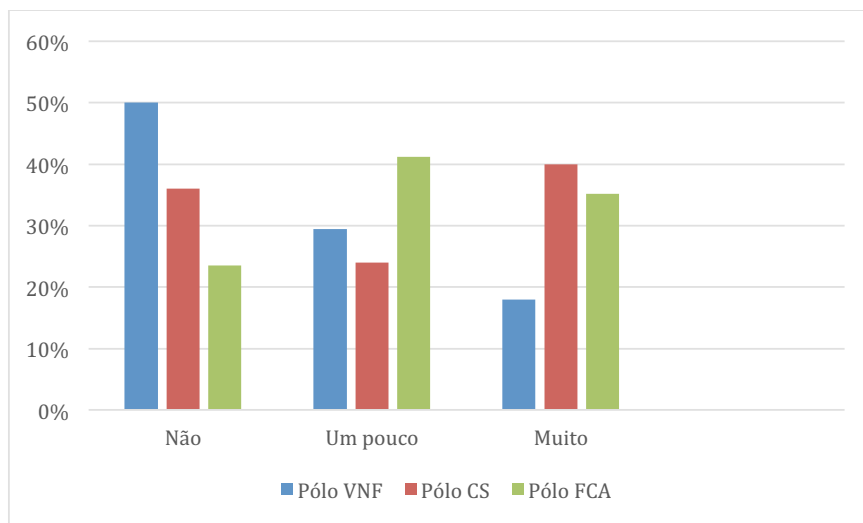
O segundo parâmetro mais indicativo foi o facto de “ser uma aula em grupo”. O número de alunos por Pólo a responder em maior quantidade a este parâmetro é semelhante, o que é consistente com as ideias de Villa-Lobos (1987) de que o canto coletivo é extremamente vantajoso por apresentar um grande poder de socialização, permitindo ao individuo integrar-se na sociedade.

O repertório ocupa uma margem mais pequena na resposta dos inquiridos, relativamente aos três Polos (cerca de 18%).

Com muito pouca representatividade, dois inquiridos, do Pólo da FCA, consideraram um outro ponto como primordial na motivação e que se relaciona com a possibilidade do enriquecimento do trabalho do sistema vocal.

Tais resultados vão ao encontro da percepção dos professores, que encontram como principais fatores motivacionais o repertório e a aula coletiva. O gosto por cantar, sem estar inerente a nenhum factor externo, parece ser uma mais valia para o progresso dos estudantes e para uma proficua aprendizagem dos conteúdos da disciplina. Verifica-se uma grande percentagem desta resposta no Pólo de Famalicão, considerado o melhor relativamente ao aproveitamento dos alunos de CCC, assim como do cumprimento de regras na sala de aula e disciplina. Desta forma, conclui-se o elevado grau da performance com a vontade intrínseca de cada adolescente.

5.2.5. Achas desmotivante não usares o teu instrumento principal na disciplina de coro?



Quadro 5

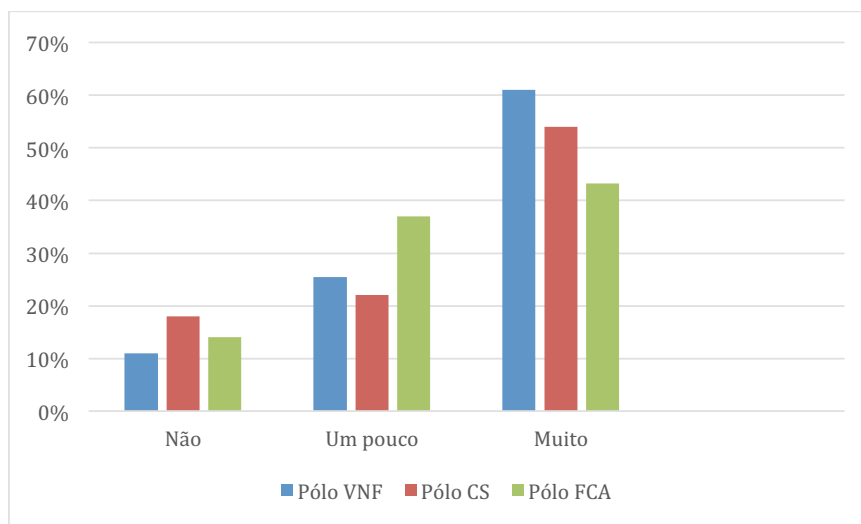
Relativamente a esta questão, os resultados são distribuídos de forma equilibrada nos três itens. Para além disso, também se verificou consenso de respostas nos três Polos, com resultados pouco dispares entre si.

Assim, se por um lado há uma maioria de alunos (sobretudo no Pólo de VNF) que não consideram desmotivante a não utilização do instrumento principal, essa amostra não é assim tão significativa quando comparada com as outras duas que se encontram de um modo muito equilibrado.

Desta forma, há uma grande variedade de opiniões acerca do assunto, o que poderá denotar não ser um fator de relevo para a motivação relativamente ao coro. Concretamente, encontramos uma percentagem de 37% a responder negativamente à questão colocada e cerca de 31% dos alunos que responderam afirmativamente ou “um pouco”.

Conclui-se que a não utilização do instrumento principal não parece ser um fator determinante no sucesso e motivação dos alunos, pelo que o “gosto de cantar” verificado nas respostas anteriores parece estar diretamente relacionado com este resultado.

5.2.6. A escolha do repertório influencia a tua motivação para a disciplina?



Quadro 6

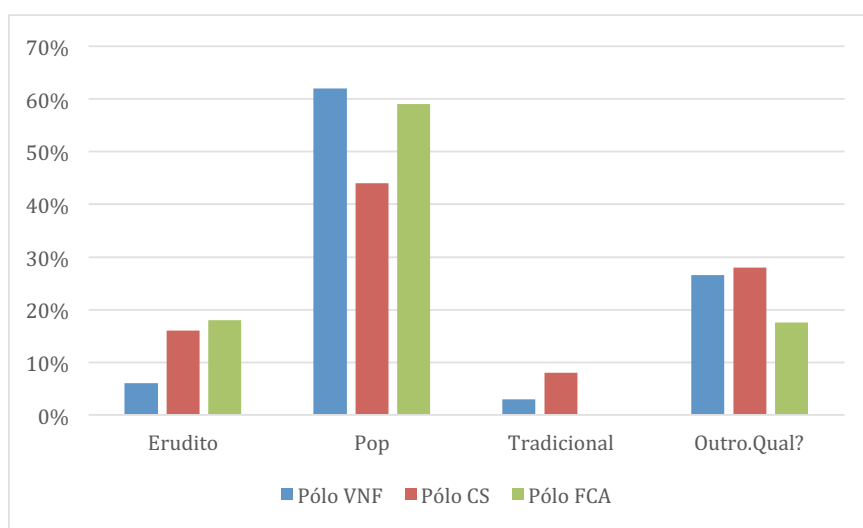
Se por um lado se verificou que os inquiridos deram pouca importância à questão do repertório como agente de motivação (questão número quatro), o resultado do quadro acima denota alguma controvérsia quando comparado com a escolha de

repertório. Desta forma, é óbvia a influência deste último ponto representado neste quadro, no que diz respeito à motivação considerada pelos alunos.

Mais uma vez se verifica uma homogeneidade dos alunos dos diferentes Polos, ao considerarem, na grande maioria, que a escolha do repertório influencia “muito” a motivação para a disciplina (cerca de 53%). Por outro lado, apenas 14% dos alunos consideraram não haver qualquer tipo de influência na motivação da disciplina pela mesma razão, sendo que os restantes consideram “pouca” a influência do repertório.

A controvérsia referida relativamente ao quadro número quatro pode ser compreendida numa perspetiva de lecionação, já que a grande parte das aulas de coro destes alunos durante o ano letivo (cerca de 75%), são realizadas com uma abordagem subjacente à utilização de um repertório erudito. Os inquiridos poderão considerar que esse tipo de repertório não será um agente motivador. Assim, poderemos concluir que há uma probabilidade dos alunos assumirem, na questão quatro, a opção “repertório”, às obras que geralmente trabalham nas aulas, o que, por associação, refere-se o repertório erudito. Esta relação é sustentada por aquela que é a prática do investigador em lecionação, no que diz respeito a este assunto.

5.2.7. Qual o repertório que mais gostas de trabalhar nas aulas? Ordena por prioridades.



Quadro 7

Neste ponto, a resposta dos inquiridos assume-se como homogénea nos três Polos e direcionadas para duas conclusões relevantes, indo ao encontro das entrevistas realizadas aos docentes da disciplina.

A primeira é de que a música “Pop” é a que mais satisfaz o gosto pessoal dos alunos (cerca de 55%), juntamente com a opção “outro” - o grupo de alunos optou por este parâmetro, considerando-o de música “rock” e “eletrónica” (cerca de 24%). Visto que estes dois estilos são os que mais se aproximam (comparativamente com as outras opções), reforça a opção escolhida pelos inquiridos.

A segunda conclusão é a de que o repertório erudito é tido como o menos apreciado nas aulas (13%). Tal revelação poderá ser indicativa de que o facto de um grupo de alunos considerar pouco importante a disciplina e não gostar de cantar (referido nos quadros anteriores) possa estar diretamente relacionado com o facto de não ir ao encontro do repertório que mais gosta (já que na maior parte das aulas é trabalhado repertório erudito).

Desta forma, este poderá ser um grande indicador de desmotivação de parte dos alunos que assume uma visão menos positiva perante a disciplina de CCC.

Esta problemática não é estanque. Ao longo das diferentes épocas, assim como noutros contextos atuais, também se terá colocado esta questão. Se a desmotivação de parte dos alunos sempre se verificou, podemos questionar a relevância da motivação no alcance dos resultados propostos. Em sentido contrário, questionaremos a importância atribuída ao repertório.

Nesta última perspetiva, é interessante realçar a questão da importância do repertório relativamente ao instrumento principal. Numa aula de CCC, a “interpelação” por parte de alguns alunos em relação a uma determinada obra

musical, é algumas vezes “refutada” por parte do professor na contraposição entre a CCC e o instrumento. De facto, naquela que é a sua disciplina “principal”, não é colocada a questão do repertório. A “refutação” por parte do docente de CCC não surge num sentido de qualquer tipo de confrontação, mas como forma de fazer perceber a razão de uma determinada orientação. Assim, não é o instrumento que vai definir o sucesso das atividades, mas a forma como os alunos encaram a disciplina e estão motivados por ela, independentemente de usufruírem do seu instrumento ou não.

Estando perante um grupo de alunos diversificado, ao nível das atitudes, comportamentos, sensibilidades, habilidades, gostos, entre outros valores, compete ao professor, na obtenção dos resultados fixados, utilizar todas as ferramentas necessárias de forma a manter sempre os seus alunos motivados, condição essencial no processo de aprendizagem. Questões como o “repertório” serão relevantes nesse quadro, num exercício contínuo de transmissão de conhecimento associado ao contexto em que estamos inseridos.

Por fim, e em comparação, nos principais pontos convergentes e divergentes entre as entrevistas e inquéritos realizados, destaca-se a clara coincidência relativa à importância dada à disciplina de CCC na aprendizagem. Da mesma forma, esta coincidência reflete-se na avaliação do desempenho na disciplina. Em sentido inverso, o “gosto de cantar” dos alunos é salientado pelos mesmos ao contrário dos professores que não tomam esta opção como muito importante. A ausência do instrumento principal não é considerada nos dois casos como fator de desmotivação. Por sua vez, a escolha e tipo de repertório, como elemento influenciador da motivação, é também convergente.

CONCLUSÃO

A presente dissertação teve como principal propósito, identificar os principais fatores de motivação na disciplina de CCC do 3º ciclo de ensino e identificar possíveis estratégias que permitam aos alunos sentirem-se mais motivados na sala de aula.

Partindo da recolha e análise bibliográfica, conclui-se que a prática coral, sobretudo na adolescência, aliada a uma aprendizagem com os alunos motivados, é uma ferramenta chave no sucesso dos alunos (O'Neil e Mc. Pherson, 2002). Nesta medida, a ausência de motivação na educação é um problema a ter em conta, já que revela resultados insatisfatórios nas tarefas de aprendizagem que são propostas aos alunos (Bzunek, 2001; Burochovitch e Bzuneck, 2004).

Uma vez que a disciplina de CCC é ministrada coletivamente, é essencial cultivar nos alunos a autoestima e conseguir integrá-los no grupo de trabalho. Assim, grande parte da motivação na disciplina passa também por uma inclusão social que lhes permita compreender o outro, ajudar, criar laços afetivos e realizar projetos em comum. Por outro lado, constata-se uma ligação entre a motivação e o repertório, já que o gosto musical sobre determinadas obras vai contribuir para o sucesso da mesma. Nesta linha de pensamento, Swanwick (2002) defende duas importantes vertentes de ensino. A primeira, direcionada para o domínio dos conteúdos, a segunda, voltada para a criatividade e gosto individual.

Os resultados do estudo reforçam as principais ideias-chave reiteradas pelos autores da bibliografia apresentada. Para além disso, as entrevistas aos professores da disciplina na instituição analisada, para além dos inquéritos realizados aos alunos, refletem, entre si, concordância nos resultados.

Após a clarificação dos pontos essenciais das entrevistas aos professores e inquérito aos alunos, é possível chegarmos a um grande ponto conclusivo: a preponderância do repertório na motivação dos alunos. Através das estratégias metodológicas, foi possível reunir informação sobre a influência da utilização de diferentes tipos de repertório, nomeadamente o repertório erudito e o repertório Pop. Ambos os grupos amostrais concluíram que este é um vetor fundamental na presença

ou ausência de motivação, sobretudo quando se leciona um grupo de alunos adolescentes.

Nesta perspectiva, os professores afirmam que os alunos, se confrontados com sucessivas obras que não gostam, desanimam, resultando numa queda do investimento pessoal e, conseqüentemente, uma diminuição do rendimento e aproveitamento individual e do grupo. A música Pop é vista como uma força poderosa, tendo em conta o grande vínculo ao meio cultural onde os alunos estão inseridos e onde as obras eruditas ocupam, infelizmente, num segundo plano. Embora os resultados não reflitam sobre a importância da música mais atual da sociedade para o desenvolvimento musical dos alunos, tanto os professores como os discentes, são unânimes em registrar essa preferência. Isto não invalida a importância de “alargar horizontes”. O docente tem a obrigação de impulsionar esse alargamento de forma a promover uma instrução adequada na heterogeneidade de um determinado grupo.

Contudo, se por um lado os professores têm conhecimento dessas preferências, o plano de lecionação estipulado passa, em grande parte, por um trabalho de repertório erudito, o que nos remete a outra grande conclusão: o relacionamento do facto de muitos alunos terem afirmado não gostar de cantar ou não considerar a disciplina importante com a falta de uma aprendizagem de repertório mais diversificado que possa ir ao encontro aos seus gostos, sem esquecer o compromisso com o respeito pelos conteúdos programáticos a serem trabalhados nas aulas.

Assim, o professor deverá ter alguma autonomia para aplicar repertório diversificado que estimule os estudantes, ao mesmo tempo que lhes possibilite obter experiências mais ricas de aprendizagem.

Por outro lado, a ausência de instrumento não parece trazer conseqüências negativas em grande parte dos alunos, e a tipologia de aulas em grupo é tida como um formato mais estimulante na aprendizagem, quer pelo seu lado sociável, como por permitir aos alunos assimilar e desenvolver competências com o contributo de professores e colegas.

Tanto os docentes como os alunos apontaram a aula de grupo como um importante agente de motivação, sendo considerado um incentivo à sociabilidade, criação de laços afetivos e à solidariedade.

Embora os resultados não comprovem exclusivamente o “poder” do repertório, este é tido como um grande fator de motivação por professores e alunos. Grande parte da motivação nos coros, passa por inculcar o sentido de inclusão social, o lazer e a difusão de diversos repertórios musicais.

Desta forma, aliar repertórios diversificados, aplicar estratégias de lecionação mais abrangentes e lecionar um grupo estruturado, unido, coeso e confiante no seu professor, serão processos determinantes para o bom funcionamento da disciplina e para o sucesso integral do aluno e do grupo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albarello, L. et al (2005). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa : Gradiva.

Almeida, S.B. (2011). “Pianando”: *Estudo metodológico de Iniciação ao Piano em Portugal*. Dissertação de Mestrado não publicada, Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro. Aveiro.

Aguiar, M. & Vieira, M. H. (2010). O ensino de Canto nos ramos genérico e vocacional do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal. Um estudo de caso múltiplo. *XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, Políticas públicas em educação musical: dimensões culturais, educacionais e formativas*. Goiânia.

Almeida, J. & Pinto, J. (1995). *A investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Ed. Presença.

Amato, R. C. (2007). O canto coral como prática sócio-cultural e educativo musical. *Opus, 13(1)*, 75-96.

Amato, R. & Neto, J. (2009). *Gestão de sistemas locais de produção e inovação (CLUSTERS/APLs): um modelo de referência*. São Paulo: Atlas.

Artiaga, M.J. (2001). A disciplina de canto coral no Estado Novo: contributo para a História da Educação Musical em Portugal. *Revista Música, Psicologia e Educação, 3*, 45-56.

Asmus, E. (1993). *Motivation in Music Teaching and Learning*. In Indiana Symposium on Research in Social Psychology of Music. Indiana University, Bloomington, Indiana.

Bago D'Uva, J.C. (2009). *Modalidade artística de canto coral: documento orientador 2009/2010*. Região Autónoma da Madeira: Secretaria Regional de Educação e Cultura.

Bago D'Uva, J.C. (2010). *Práticas de Técnica vocal e respiratória aplicadas ao canto coral nas escolas do 1º ciclo do E.B. Um estudo sobre os efeitos da técnica vocal e respiratória como (um dos) factor(es) de valorização “do canto em conjunto” em contexto de sala de aula*. Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico. Escola Superior de Educação- Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal.

Barham, T. J., & Nelson, D. L. (1991). *The Boy's Changing Voice: New Solutions for Today's Choral Teacher*. Paperback – 1700

Braga, S. (2009). Formação de grupos vocais: aprendizagem pela interação. In: *Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais*, Anais do IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais. São Paulo: SIMCAM.

Branco, S. (2003). *Vozes do Povo- A Folclorização em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.

Bergamini C.W. (1988). *Determinantes do Estilo de Comportamento Motivacional: planeamento e validação de um instrumento de diagnóstico -bases teóricas da contingência motivacional*. Dissertação de mestrado da Faculdade de Economia e Administração da USP.

Beyer, E. (1999). *Ideias de Educação Musical*. Porto Alegre: Mediação.

Boltezar, I., Burger, Z. & Zargi, M. (1997). Instability of voice in adolescence: Pathologic condition or normal developmental variation? *Journal of Pediatrics*, 130, 185-190.

Bzuneck, J.A. (2001). O esforço nas aprendizagens escolares: mais do que um problema motivacional do aluno. *Revista Educação e Ensino – USF*, 6, 7-18.

Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (2004). *A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Bzuneck, J. A. (2004). A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea. *Petrópolis RJ: Editora Vozes Ltda.*, 1 (3), 9-36.

Carmo, JR. (2004). A voz: entre a palavra e a melodia. *Revista de Literatura Brasileira, USP, N°4/5*.

Carvalho, R. (2008). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Chuecke, Z. (2006). *La musicologie au Brésil: quelques considerations*. *Musicologies*, 3, 31-42.

Coll, C. E. Elena, M.(1986). *Aprender Conteúdos & Desenvolver Capacidades*. Ed. Artmed.

Cooksey, J. M. (1992). *Working with Adolescent voices*. St. Louis: Concordia Publishing.

Correia, M.A. (2003). Música na Educação: uma possibilidade pedagógica. *Revista Luminária, União da Vitória, PR, n. 6*, 83-87.

Costa, F. (2010). Canto Coral, escola de higienização. *Revista da Faculdade de Letras-HISTÓRIA-Porto*, 3 (11), 237-245.

Coutinho, C.P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.

- Delors, J. (1998). *Educação: Um tesouro a descobrir*. São Paulo/Brasília : Cortez/UNESCO/MEC.
- Dweck, C. S., & Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. In P. H. Mussen *Handbook of child psychology*, 4 (4), 643-691. New York: Wiley.
- Domingos, F., Ó, J. & Paz, A. (2008). *Ensino Artístico Especializado da Música: Para a Definição de um Currículo do Ensino Básico*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Drummond, E.(2010). *Contato com a música deve começar na primeira infância*. In. Folha de Londrina, 2010.
- Eccles, J. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives*, 75-146. San Francisco: Freeman.
- Faria, M. N. (2001). *A música, fator importante na aprendizagem*. Dissertação de Especialização em Psicopedagogia. Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense, Paraná.
- Figueiredo, S. (1990). *O ensaio coral como momento de aprendizagem: a prática coral numa perspectiva de Educação Musical*. Dissertação de Mestrado-Curso de Pós-Graduação em Música. Instituto de Artes, UFRGS: Porto Alegre.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical. Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Galindo, J. (1998). *Cordas Pró Guri*. São Paulo: Sociedade dos Amigos do Projeto Guri.

Hallam, S. (1998) *Instrumental teaching: A practical guide to better teaching and learning*. Oxford: Heinemann.

Hallam S. (2002). *Ability Grouping in Schools: a literature review*. London: Institute of Education.

Maximiniano, A.(2006). *Introdução à Administração*. São Paulo:Atlas.

Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Mendonça, R. (2011). *Adolescente e canto: Definição de repertório e técnica vocal adequados à fase de mudança vocal*. Dissertação de Mestrado em Música-Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

Mikus, J. (2013). *O contributo da disciplina de orquestra no desenvolvimento integral dos alunos do ensino especializado da música*. (Dissertação de Mestrado em Ensino da Música). Universidade Católica Portuguesa, Porto.

Nascimento, J. E Buss, R. (2011). O Canto Coral como Instrumento Facilitador da Aprendizagem no Ensino Superior: O Processo de Socialização no Canto Coral. *Revista São Luis Orione - v.1(5)*, 37-59.

Nogueira, M.A. (2003). A música e o desenvolvimento da criança. *Revista da UFG, Vol. 5 (2)*.

Nuttin, J. M. Jr. (1985). Narcissism beyond Gestalt and awareness: The name letter effect. *European Journal of Social Psychology, 15*, 353-361.

O'Neill, S.A & McPherson, G. (2002). Motivation. In Parncutt, R. & McPherson, *The Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*, 196-212. New York: Oxford University.

- Phillips, K. H. (1992). *Teaching kids to sing*. New York: Macmillan, Inc.
- Ponte, J. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132.
- Ramos, M. (1989). *Canto Coral: do repertório temático à construção do programa*. Dissertação de Mestrado em Música. Universidade de São Paulo – ECA/USP, São Paulo.
- Ramos, M. (2003). *O ensino da regência coral*. Dissertação de Docência. Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.
- Ribeiro, A. & Vieira, M. (2010). O Ensino da Música em Regime Articulado: Projeto de Investigação-Ação no Conservatório do Vale do Sousa. *XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*
- Rocha, E. A. (2004). A criança e educação: caminhos da pesquisa. In M. Sarmento e A. Cerisara. *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação*, 245-256. Porto: Edições Asa.
- Ryan, R & Deci, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Silva, I. (2014). *Contributo para a elaboração do programa da disciplina de classe de conjunto vocal: o caso da Academia de Música de Viana do Castelo*. Dissertação de mestrado. Universidade Católica: Porto.
- Sloboda, J. A. (1991). Music structure and emotional response: Some empirical findings. *Psychology of Music*, 19, 110-120.
- Snyders, G. (1992). *A escola pode ensinar as alegrias da música*. São Paulo: Cortez.
- Swanwick, K. (2001). Musical Development Theories Revisited. *Music Education Research*, 3 (2), 227-242).

Teixeira, L. (2009). Espaços de atuação e formação de regentes corais: os desafios do contexto. In: Souza, J. *Aprender e ensinar música no cotidiano*, 189-210. Porto Alegre: Sulina.

Vieira, M. M. (1996). *Voz e Relação Educativa*. Porto: Edições Afrontamento.

Vispoel, W. & Austin, J. R. (1993). Constructive response to failure in music: the role of attribution feedback and classroom goal structure. *British Journal of Music Education*, 63, 110-129.

Welch, G. F. (2003). Investigar o desenvolvimento da voz e do canto ao longo da vida. *Revista música, Psicologia e Educação*, 20.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). Children's motivation during the middle school years. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Contributions of social psychology*. San Diego: Academic Press.

Willems, E. (1985). *As Bases Psicológicas da Educação Musical*. Edições Pró Música.

Zander, O. (1985). *Regência coral* (2a. ed.). Porto Alegre: Editora Movimento.

ANEXOS

Anexo I



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Inquérito por questionário aos alunos do 3º ciclo da disciplina de Coro/CC do Centro de Cultura Musical

O presente inquérito insere-se numa investigação com o tema “Os principais agentes de motivação da disciplina de coro nos alunos de 3º ciclo do CCM”, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação- Ensino Especializado da Música da Universidade Católica do Porto. Este inquérito destina-se aos alunos que frequentam o 3º ciclo (3º, 4º e 5ºs graus) da disciplina de coro/CC no Centro de Cultura Musical (CCM) e tem como propósito obter informação dos estudantes relativamente a fatores motivacionais envolvidos na aula da disciplina. O inquérito é anónimo e para utilização exclusiva da investigação em curso.

Por favor, responde com sinceridade. Preenche sempre que possível, com um X. Obrigado pela tua colaboração.

A. Dados Pessoais

1. Sexo

1.1. Feminino

1.2. Masculino

2. Idade _____

3. Grau que frequentas

3.1. 3º grau

3.2. 4º grau

3.3. 5º grau

B. Motivação para a disciplina de Coro

1. Consideras importante a disciplina de Classes de Conjunto- Coro na aprendizagem de música?

1.1. Nada importante

1.2 Pouco importante

1.3. Importante

1.4. Muito importante

2. Como consideras a tua performance na disciplina de Classes de Conjunto- Coro?

3.1. Insuficiente

3.2. Razoável

3.3. Boa

3. Gostas de cantar?

2.1. Nada

2.2. Pouco

2.3. Bastante

2.4. Muito

4. O que te faz sentir mais motivado na disciplina? Ordena por prioridades (sendo 1 o mais importante).

4.1. O gosto de cantar

4.2 O repertório

4.3. Ser uma aula em grupo

5. Achas desmotivante não usares o teu instrumento principal na disciplina de coro?

5.1. Não, de forma alguma

5.2. Um pouco

5.3. Sim, muito

6. A escolha do repertório influencia a tua motivação para a disciplina?

6.1. Não

6.2. Sim, mas pouco

6.3. Sim, bastante

7. Qual o repertório que mais gostas de trabalhar nas aulas? Ordena por prioridades.

7.1. Erudito

7.2. Pop

7.3. Tradicional

7.4. Outro _____

Terminou o preenchimento do Inquérito. Obrigada pela tua colaboração!

Anexo II



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Entrevista aos professores de Coro/CC do Centro de Cultura Musical

A presente entrevista insere-se numa investigação com o tema “Os principais agentes de motivação da disciplina de coro nos alunos de 3º ciclo do CCM”, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação- Ensino Especializado da Música da Universidade Católica do Porto. Esta entrevista destina-se aos professores que lecionam o 3º ciclo (3º, 4º e 5ºs graus) da disciplina de coro/CC no Centro de Cultura Musical (CCM) e tem como propósito obter informação dos docentes relativamente a fatores motivacionais envolvidos na leção da disciplina.

Guião da entrevista

1. Quais são as aptidões que considere mais importante desenvolver nos alunos de coro?
2. Quais são, na sua opinião, os principais fatores de motivação na leção?
3. E o que lhe parece que sejam os principais fatores de motivação quando falamos dos alunos? O repertório? Gosto de cantar? A aula em grupo?
4. Acredita que a escolha de repertório influencia diretamente na motivação e, consequentemente na optimização da disciplina pelos alunos?
5. Qual o repertório que os alunos mais gostam de cantar? Há mudanças de aproveitamento/atitude dos alunos de acordo com o repertório?
6. As notas dos alunos correspondem às expectativas criadas pelos mesmos?

7. Considera importante que os alunos, na sua formação, também usufruam de uma prática coral? Porquê?
8. Quais são as vantagens que encontra na prática musical de conjunto?
9. Verifica, nas suas aulas, que a ausência do instrumento principal é um fator desmotivacional nos alunos?
10. Verifica diferenças de comportamento quando as aulas são planeadas em função de alguma atividade extra? Como as audições, ou concertos, por exemplo.

Anexo III



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Transcrição da entrevista aos professores

1. Quais são as aptidões que considera mais importante desenvolver nos alunos de CCC?

Professor 1: Tenho várias competências que considero desenvolver nos alunos na qual destaco principalmente o gosto pela música, não apenas pelo canto, mas pela importância que a disciplina com o saber musical da história da música. Ao conhecerem diferentes estilos e épocas, como compositores, os alunos apresentam um maior leque de conhecimento musical e também são mais motivados para gostar de música. Também considero importante nas aulas desenvolver o trabalho em conjunto, quer o trabalho técnico, com o desenvolvimento de todo o sistema vocal (como a respiração, a afinação, o equilíbrio das vozes), como a musicalidade e capacidade interpretativa (de que as questões da respiração também fazem parte). Além disso, penso que não se pode esquecer da vertente da performance e transmitir confiança e segurança aos alunos para não terem medo do palco.

Professor 2: As aptidões que para mim são mais importantes com alunos de 3º ciclo estão direcionadas ao trabalho técnico: postura, afinação, leitura à primeira vista, fraseado. Mas também é importante consciencializa-los de regras do contacto coletivo, quer em termos musicais, como de regras básicas de trabalho em grupos.

Professor 3: Penso que alunos devem desenvolver essencialmente três competências principais que são essenciais para uma boa prática coral. Em primeiro a concentração verificada pela capacidade de se manterem em silêncio e a postura correta quer em pé quer sentados; também a respiração plena adquirida com exercícios simples que permitam ao aluno entender o seu “motor” e, daí, devendo ser sempre trabalhada regularmente; e a capacidade de emitir os sons de forma limpa e no registo certo, pensando sempre em igualar a sonoridade do seu som à sonoridade do som das outras vozes, que é desenvolvido com vocalizos que ajudem a fortalecer as cordas vocais sem forçar e sempre numa intensidade média, primeiramente só com vogais (só as vogais é que trabalham os músculos da laringe) e depois com consoantes para desenvolverem a articulação aquando do estudo das obras corais seleccionadas. Devem ainda desenvolver uma quarta competência que vem na sequência das outras que é a capacidade de entenderem e imitarem a fonética da língua que estiverem a cantar e de a pronunciar o mais aproximadamente possível depois de lhes terem sido dados os sons dos fonemas bem como a tradução e possível contextualização do que vão interpretar. Todo o trabalho deve ser pensado de forma a que, em grupo, os alunos sejam levados a pensar e a sentir no mesmo sentido para que a sua interpretação e consequente resultado sonoro se torne o mais coeso e próximo possível.

2. Quais são, na sua opinião, os principais fatores de motivação na lecionação?

Professor 1: Penso que é importante encontrar estratégias para os alunos se sentirem bem com a disciplina e penso que os motiva alcançarem bons resultados. É mesmo o principal fator de motivação. Os resultados obtidos, quer a nível técnico (concertos, audições,) como as avaliações e o gosto dos alunos em cantar são a chave do sucesso.

Professor 2: Os principais fatores de motivação são o ritmo de aula, isto é, a forma como todos se relacionam e a possibilidade de se variarem atividades, e o repertório. Defendo a abordagem a aulas interativas e diversificadas, mas sem nunca esquecer a aprendizagem dos conteúdos principais. No entanto, de maneiras variadas para não haver aulas aborrecidas onde professor e alunos se encontram descontentes. O repertório é fundamental, porque consegue ver-se que há determinadas peças que os alunos conseguem estar mais contentes e com mais vontade de trabalhar.

Professor 3: Para além dos alunos, o repertório escolhido e o espaço onde se trabalha com o grupo. Mas sobretudo o repertório. A possibilidade de experiencarmos com os alunos um leque bastante abrangente de repertório, torna as aulas, e mesmo nós próprios, mais ricos, quer em termos de espólio musical, como na assimilação de competências mais diversificadas de estilos musicais

3. Quais são os principais fatores de motivação, quando nos referimos aos alunos? - O repertório? Gosto de cantar? A aula em grupo? Outros?

Professor 1: O coro tem vários fatores predominantes que podem influenciar a motivação dos alunos. Mas para mim o mais importante é a presença do professor e os seus domínios. Quanto mais domínios o professor conseguir abranger, a mais alunos o professor “chega”, aumentando o nível motivacional do grupo. Cabe ao professor responsável escolher quais e quando implementar esse vários fatores.

Professor 2: Para mim, o repertório é o maior fator de motivação em adolescentes. Estão numa fase de mudanças e gostam de coisas com que se identifiquem e que até reconheçam das suas rotinas. No entanto, o facto de ser uma aula em grupo, é influente porque criam ligações de amizade entre eles e também interagem mais e optam por serem cada vez melhores. Tenho verificado, em vários alunos ao longo da minha carreira, alguma competição saudável, o que permite que os alunos queiram evoluir e serem cada vez melhores ao terem colegas com o mesmo propósito. Outro factor é a atitude do professor. A confiança que os alunos requerem. A atitude do professor e a segurança e confiança que transmite aos alunos são fatores-chave para a coesão do grupo.

Professor 3: Falando de alunos do 3º ciclo penso que um dos grandes factores motivacionais é sem dúvida o repertório. Mesmo os que não gostam de cantar, se o repertório lhes agrada eles aplicam-se. Depois gostarem de cantar em que o repertório ser mais ou menos agradável já não é tão importante e o espaço onde a aula decorre, principalmente para um coro, pois só se valem a eles mesmos. Ou seja, classes de conjunto orquestrais em termos de logística não precisam tanto de uma sala

“inspiradora” pois organizam-se de acordo com o seu instrumento sendo mais individualistas mesmo em grupo. Um coro ainda que organizado por naipes sofre mais se não totalmente com um espaço pouco acolhedor e/ou pequeno, com pouca ventilação e/ou escuro. Concluindo, penso que o repertório, gostar de cantar e o espaço onde trabalham são três factores principais para uma maior ou menor motivação para que tudo corra bem. Penso ainda que há também mais um factor muito importante que os influencia positiva ou negativamente e que se prende com o carisma do maestro/maestrina que os trabalha.

<p>4. Acredita que a escolha de repertório influencia diretamente a motivação e, consequentemente, a otimização dos resultados na disciplina?</p>

Professor 1: Sem qualquer dúvida. É claro que o nosso papel também é dar a conhecer os diferentes tipos de repertórios, mas será importante ter em conta como introduzir esse repertório não tão apetecível. Sempre que o grupo corresponder às expectativas, o professor deverá dar um “docinho” (um tema da escolha dos alunos)

Professor 2: Sim, claro que sim. Forçar os alunos a trabalhar apenas com repertório que não os preenche pode tornar-se um problema na obtenção de resultados favoráveis. Por isso é tão importante enquanto professores encontrarmos equilíbrio entre o que são os conteúdos e aplicá-los em repertórios tão distintos.

Professor 3: Sim, sem dúvida nenhuma. Neste ciclo de estudos os alunos não sabem bem o que querem ou gostam e são um tanto rebeldes e provocadores ora, se o que estão a fazer, ou seja, a cantar um repertório que pensam que não é muito “fixe” declinam logo o trabalho e consciente ou inconscientemente instala-se de imediato um clima de indisciplina.

5. Qual o repertório que os alunos mais gostam de cantar? Há mudanças de aproveitamento/atitude dos alunos de acordo com o repertório?

Professor 1: Influenciados provavelmente por todo o marketing que se gera á volta da música, os alunos preferem música comercial da atualidade. O alunos mostram mais interesse quando apresentado repertório deste tipo.

Professor 2: Os alunos costumam ter preferência por repertório de música ligeira (pop comercial). Sim acho que o repertório influencia diretamente no aproveitamento e atitude dos alunos

Professor 3: Penso que o repertório que a maioria dos alunos do 3º ciclo gostam mais de cantar se prende com o que a “moda musical” os faz ouvir no momento. E também tem muito a ver com o nível intelectual, cultural e social dos alunos que infelizmente no CCM não é dos mais elevados.

6. A avaliação dos alunos corresponde às expectativas criadas pelos mesmos?

Professor 1: Sim, os alunos apesarem de crianças/adolescentes sabem perfeitamente avaliar a sua prestação nos diferentes critérios de avaliação.

Professor 2: Sim. Os alunos têm sempre a noção de qual o nível em que se encontram e nunca houve grandes disparidades. São conscienciosos do seu trabalho.

Professor 3: Penso que eles têm consciência do seu valor e do que fazem nas aulas de coro e portanto as notas obtidas são de acordo com as expectativas criadas. Nunca me deparei com situações de grande disparidade entre a auto e a heteroavaliação.

7. Considera importante que os alunos, na sua formação, usufruam de uma prática coral? Porquê?

Professor 1: A prática coral é importante pata todos, sendo alunos ou não. O saber como usufruir do nosso instrumento corretamente-a voz- é determinante para diversas

ações no nosso dia-a-dia. Para a formação de um músico é importante, sobretudo, em questões de afinação, leitura, harmonização, percepção tímbrica e percepção musical.

Professor 2: Sim. A prática coral contribui para um maior desenvolvimento musical dos alunos e para o alargamento de conhecimentos. Em termos mais específicos, específico que a disciplina ajuda na leitura de ritmos, notas, entoação, fraseado e em muitas questões de afinação, que também lhes serve de utilidade para o instrumento principal.

Professor 3: Antes de uma prática coral os alunos de música paralelamente com o estudo do seu instrumento deveriam ter uma disciplina de educação vocal leccionada individualmente desde o 1º ciclo de estudos. Muitos alunos não sabem utilizar a sua voz e imitar os sons corretamente e, por isso, desde cedo, porque não são ajudados pessoalmente a fazer um uso correto da sua voz, ganham “traumas” na sua utilização e não querem sequer pensar em cantar. Na minha opinião e experiência como professora de canto e cantora sinto que é fundamental a prática coral mas sempre com uma componente focada no trabalho da voz de cada aluno individualmente pelo menos no 2º e 3º ciclos de estudos musicais.

<p>8. Quais são as vantagens que encontra na prática musical de conjunto?</p>

Professor 1: O aluno, trabalhando em conjunto, poderá apurar habilidades de escuta e execução de forma independente. Poderá aprofundar diferentes habilidades técnicas de execução musical em grupo. Acima de tudo, “para ser ouvido, é preciso saber ouvir”. Ou seja, ouvir os colegas acaba por se tornar muito importante na aprendizagem, sobretudo tratando-se de colegas mais velhos.

Professor 2: Penso que fazer música em conjunto permite uma maior interação com colegas, e, mais tecnicamente, maior interação com outras vozes (naipes) e instrumentos.

Professor 3: A prática musical de conjunto é uma prioridade no ensino da música. Ajuda a desenvolver de uma forma positiva o trabalho de cada instrumentista para além de que é fundamental que os alunos saibam trabalhar em grupo pois esse é um dos grandes objectivos do ensino especializado da música. Assim, acaba por trabalhar também o lado social e as relações interpessoais, e fomenta a competição de uma forma saudável.

9. Verifica, nas suas aulas, que a ausência do instrumento principal é um fator desmotivacional nos alunos?

Professor 1: É claro que todos os alunos estudam música com principal interesse pelo instrumento. Será a disciplina que obtém maior índice de adesão. No entanto não penso que será um grande fator para a desmotivação. Um coro que se apresenta em publico com inclusão de instrumentos apresenta uma melhor prestação do que se for á capela

Professor 2: Não considero que a ausência do instrumento seja um fator desmotivacional no entanto, os alunos tendem preferir as aulas de grupo com instrumento.

Professor 3: No caso dos alunos de coro até pode ser pois estão a trabalhar com outro instrumento que não o seu mas penso que se deve principalmente por a maioria não saber usar a sua voz.

10. Verifica diferenças de comportamento quando as aulas são planeadas em função de alguma atividade extra como as audições ou concertos, por exemplo?

Professor 1: Todas as minhas aulas têm um fim, ou para preparar repertório ou trabalhar técnicas corais. Assim, procuro ser o mais versátil que possa e tentar que o aluno sinta o prazer e gosto de cantar. Não tem apenas que necessariamente ser mais exigente quando há uma exposição pública ou provas. Tento que eles o sejam sempre, ao longo das aulas.

Professor 2: Não verifico diferenças de comportamento.

Professor 3: Quando há objectivos concretos de trabalho todos, quer alunos quer professores, se aplicam mais concentradamente e com maior expectativa.