



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

*MOTIVAÇÃO PARA O ESTUDO DE INSTRUMENTO EM ESCOLAS  
PROFISSIONAIS*

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

*Diana Ribeiro*  
ESCOLA DAS ARTES

**Porto, Julho de 2015**



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

*MOTIVAÇÃO PARA O ESTUDO DE INSTRUMENTO EM ESCOLAS  
PROFISSIONAIS*

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

*Por Diana Ribeiro*

sob a orientação de *Professora Doutora Sofia Lourenço da Fonseca*

## Resumo

A presente investigação teve como objetivo a análise e compreensão dos níveis motivacionais dos alunos em anos conclusivos da Escola Profissional de Música de Viana do Castelo.

A motivação é um tema estudado na aprendizagem e é cada vez mais valorizado. No ensino de música é igualmente uma temática que pode exercer extrema influência, uma vez que tocar um instrumento musical é uma atividade muito exigente.

Nesta pesquisa, o objetivo principal foi investigar o nível de motivação dos alunos referentes aos anos de conclusão académica, ou seja, 9º ano de escolaridade/ 3º Curso Básico de Instrumento e 12º ano de escolaridade/ 3º Curso de Instrumentistas e Cordas da Escola Profissional de Música de Viana do Castelo. O estudo partiu de um estudo de caso como design metodológico, e após a utilização da técnica de inquérito questionário, procedeu-se a uma análise quantitativa. Através de um inquérito, direcionado a investigar a motivação dos alunos de instrumento, a pesquisa foi realizada em 30 alunos do 9ºano/3ºCBI e em 28 alunos do 12ºano/3º CICT/CISP. A análise dos dados foi feita a partir do perfil dos alunos, a relação aluno/instrumento e, finalmente, a relação aluno/escola e professor.

O motivo pelo que escolhi estes determinados anos de escolaridade para realizar o meu estudo, fundamentou-se a partir das razões de desistências no estudo da música/Instrumento nestes mesmos níveis de ensino, tentando também discernir as razões que levam certos alunos à desmotivação.

**Palavras-chave:** Ensino da Música, Motivação, Motivação na aprendizagem, Motivação na Música/Instrumento, Escolas Profissionais de Música.

## **Abstract**

This research aimed to the analysis and understanding of the motivational levels of students in concluding years of Vocational Music School of Viana do Castelo.

Motivation is a topic studied in learning and is increasingly valued. In teaching music it is also a theme that can exert influence far, as playing a musical instrument is a very demanding activity.

In this research, the main objective was to investigate the level of student motivation for the years of academic completion, ie 9th grade / 3rd Basic Course Instrument and 12th grade / 3rd Instrumentalists Course and String of Vocational Music School of Viana do Castelo. The study was based on a case study as a methodological design, and after using the questionnaire survey technique, we proceeded to a quantitative analysis. Through a survey, directed to investigate the motivation of instrument students, the survey was conducted on 30 students of 9th grade / 3<sup>o</sup>CBI and 28 students of the 12th grade / 3rd CICT / CISP. Data analysis was made from the student profile, the relationship student / instrument and finally the relationship student / school and teacher.

The reason I chose these particular years of schooling to achieve my study was based from the dropouts reasons in the study of music / Instrument these same levels of education, also trying to discern the reasons that takes some students to demotivation.

**Keywords:** Music Education, Motivation, Motivation in learning, motivation in Music / Instrument, Vocational School of Music.

## **Agradecimentos**

Foram várias as pessoas que me acompanharam e ajudaram neste percurso doce-amargo da minha vida e por isso agradeço:

Em especial à Professora Doutora Sofia Lourenço, minha orientadora, que me ajudou a “arrancar” com o trabalho e orientou-me quando mais estava perdida.

Agradeço também a uma pessoa fundamental neste processo, que esteve sempre do meu lado e sempre me apoiou, Dra. Carla Barbosa.

Às minhas colegas de trabalho, Nancy Cruz, Sara Rodríguez, pelas nossas trocas de ideias e conversas para levantar o ânimo. E em especial e com muito carinho, a professora Ana Vieira.

Por fim, agradeço ao Jorge Pereira, meu companheiro, que me apoiou incondicionalmente durante todo este processo, muito obrigada.

# Índice Geral

<b>RESUMO</b> .....	<b>I</b>
<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	<b>III</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b> .....	<b>VI</b>
<b>ÍNDICE DE TABELAS</b> .....	<b>VII</b>
<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS</b> .....	<b>VIII</b>
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	<b>3</b>
<b>CAPÍTULO 1 – A MOTIVAÇÃO ACADÉMICA</b> .....	<b>3</b>
1.1. CONCEITO .....	3
1.2. TIPOS DE MOTIVAÇÃO ACADÉMICA .....	4
1.2.1. MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA .....	4
1.2.2. MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA .....	6
1.3. ESTRATÉGIAS DE MOTIVAÇÃO .....	6
1.4. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DAS TEORIAS DA MOTIVAÇÃO .....	8
1.4.1. TEORIA DA AUTO DETERMINAÇÃO .....	11
1.5. A MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM .....	14
1.5.1. MOTIVAÇÃO NA ESCOLA.....	15
1.5.2. ALUNOS MOTIVADOS .....	16
<b>CAPÍTULO 2 - MOTIVAÇÃO PARA O ESTUDO DE INSTRUMENTO EM ESCOLAS PROFISSIONAIS DE MÚSICA</b> .....	<b>18</b>
2.1. BREVE ABORDAGEM À MOTIVAÇÃO NA MÚSICA.....	18
2.1.1. TEORIA DE FLOW DE CSIKSZENTMIHALIY.....	19
2.2. AGENTES DE MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE MÚSICA .....	21
2.2.1. O ALUNO .....	21
2.2.2. O PROFESSOR.....	22
2.2.3. A ESCOLA.....	24
2.2.4. O INSTRUMENTO .....	25
2.2.5. A FAMÍLIA .....	26
2.3. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS DE MÚSICA .....	27
2.3.1. ESCOLA PROFISSIONAL DE MÚSICA DE VIANA DO CASTELO .....	30
<b>PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO</b> .....	<b>35</b>
<b>CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA</b> .....	<b>35</b>
3.1. PROCEDIMENTOS .....	35
3.2. PARTICIPANTES .....	36
3.3. INSTRUMENTOS .....	36
3.4. TRATAMENTOS DE DADOS.....	37
<b>CAPÍTULO 4- ANÁLISE E DISCUSSÃO</b> .....	<b>39</b>
4.1. O PERFIL DO ALUNO .....	40
4.2. O ALUNO E O INSTRUMENTO .....	45

4.3. O ALUNO E A ESCOLA/PROFESSOR.....	53
4.4. DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	63
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>67</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>69</b>
<b>ANEXO I - INQUÉRITO.....</b>	<b>77</b>
<b>ANEXO II – INFORMAÇÃO DADA AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO.....</b>	<b>82</b>

## Índice de Figuras

FIGURA 1 - DIAGRAMA DO ESTADO DE FLOW (RETIRADO DE CSIKSZENTMIHALIY, 1990) .....	20
FIGURA 2 - EXEMPLO DE PROGRAMA MODULAR DE ESCALAS PARA O INSTRUMENTO DE VIOLINO	31
FIGURA 3 - EXEMPLO DO PROGRAMA MÍNIMO OBRIGATÓRIO DA DISCIPLINA DE INSTRUMENTO ...	31
FIGURA 4 - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO .....	32
FIGURA 5 - ARTICULAÇÃO DE MÓDULOS/FREQUÊNCIAS .....	32
FIGURA 6 - CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO DA FREQUÊNCIA DE INSTRUMENTO DO CURSO BÁSICO .....	33
FIGURA 7 - CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO DA FREQUÊNCIA DE INSTRUMENTO DO CURSO DE INSTRUMENTISTA .....	33
FIGURA 8 - MODELO INTERATIVO DA ANÁLISE DOS DADOS (ADAPTADO DE MILES E HUBERMAN, 1994:24 IN. SOUSA E BATISTA, 2011). .....	37

## Índice de Tabelas

TABELA 1 - CONTINUUM DA TEORIA DA AUTO-DETERMINAÇÃO (ADAPTADO DE RYAN E DECI, 2000) .....	13
TABELA 2 - PLANO CURRICULAR DO CURSO BÁSICO DE INSTRUMENTO ( RETIRADO DE ALVES, 2012) .....	28
TABELA 3 - PLANO CURRICULAR DO CURSO DE INSTRUMENTO DE CORDAS E TECLAS (RETIRADO DE ALVES, 2012) .....	29
TABELA 4 - PLANO CURRICULAR DO CURSO DE INSTRUMENTO DE SOPROS E PERCUSSÃO (RETIRADO DE ALVES, 2012) .....	29
TABELA 5 - POPULAÇÃO PARTICIPANTE DA INVESTIGAÇÃO ATRAVÉS DE INQUÉRITOS. ....	36
TABELA 6 - ALUNOS INQUIRIDOS, COM PERCENTAGENS. ....	39
TABELA 7 - INQUÉRITO: “QUE INSTRUMENTO TOCA NA ESCOLA PROFISSIONAL DE MÚSICA DE VIANA DO CASTELO” .....	46

## Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 - PERCENTAGEM DE ALUNOS DE SEXO FEMININO OU MASCULINO .....	39
GRÁFICO 2 - INQUÉRITO: “COM QUE IDADE COMEÇOU A ESTUDAR MÚSICA?” .....	40
GRÁFICO 3 - INQUÉRITO 9º ANO/3º CBI : “ONDE COMEÇOU A ESTUDAR MÚSICA?” .....	41
GRÁFICO 4 - INQUÉRITO 12º ANO/3º CICT/CISP: “ONDE COMEÇOU A ESTUDAR MÚSICA?” .....	41
GRÁFICO 5 - INQUÉRITO: “DECIDIU SOZINHO(A) COMEÇAR A ESTUDAR MÚSICA?” .....	42
GRÁFICO 6 - INQUÉRITO: “SE RESPONDEU “NÃO” O QUE O(A) LEVOU A ESSA DECISÃO?” .....	42
GRÁFICO 7 - INQUÉRITO: “COMO OCUPA O SEU TEMPO LIVRE? (ASSINALE ATÉ TRÊS QUESTÕES)” .....	43
GRÁFICO 8 - INQUÉRITO: “ QUAL DAS SEGUINTE SITUAÇÕES SE APLICA A SI:” .....	44
GRÁFICO 9 - INQUÉRITO 9º ANO/3º CBI: “QUE INSTRUMENTO?” .....	45
GRÁFICO 10 - INQUÉRITO 12º ANO/3º CICT/CISP: “QUE INSTRUMENTO?” .....	45
GRÁFICO 11 - RELACIONAMENTO ENTRE INSTRUMENTO INICIAL E ATUAL DO 9º ANO/3º CBI .....	46
GRÁFICO 12 - RELACIONAMENTO ENTRE INSTRUMENTO INICIAL E ATUAL DO 12º ANO/3º CICT/CISP .....	47
GRÁFICO 13 - INQUÉRITO: “O INSTRUMENTO QUE TOCA NA EPMVC ERA O INSTRUMENTO QUE GOSTARIA DE TOCAR QUANDO INGRESSOU NA ESCOLA?” .....	47
GRÁFICO 14 - INQUÉRITO: “SE RESPONDEU ‘NÃO’ À QUESTÃO 3.1., QUAL O INSTRUMENTO QUE INICIALMENTE GOSTARIA DE TOCAR?” .....	48
GRÁFICO 15 - INQUÉRITO: “GOSTA DO INSTRUMENTO QUE TOCA?” .....	49
GRÁFICO 16 - “ALUNOS QUE GOSTAM VS ALUNOS QUE NÃO GOSTAM DO INSTRUMENTO QUE TOCAM” .....	49
GRÁFICO 17 - INQUÉRITO: “SE RESPONDEU “NÃO” NA QUESTÃO 4., INDIQUE A RAZÃO.” .....	50
GRÁFICO 18 - INQUÉRITO: “SE RESPONDEU “SIM” NA QUESTÃO 4., INDIQUE A RAZÃO:” .....	51
GRÁFICO 19 - INQUÉRITO: “COMO PREVÊ A IMPORTÂNCIA DO SEU INSTRUMENTO PARA O SEU FUTURO PROFISSIONAL?” .....	52
GRÁFICO 20 - INQUÉRITO 9º ANO/3º CBI:” COMO AVALIA O APOIO FORNECIDO QUE OBTIVE NO SEU PERCURSO MUSICAL, POR PARTE DE:” .....	53
GRÁFICO 21 - INQUÉRITO 12º ANO/3º CICT/CISP:” COMO AVALIA O APOIO FORNECIDO QUE OBTIVE NO SEU PERCURSO MUSICAL, POR PARTE DE:” .....	54
GRÁFICO 22 - INQUÉRITO:” QUAL O ASPETO QUE MAIS VALORIZA NO SEU ATUAL PROFESSOR DE INSTRUMENTO:” .....	54
GRÁFICO 23 - INQUÉRITO:” AVALIANDO O SEU TRABALHO A DISCIPLINA DE INSTRUMENTO, CONSIDERA-SE COMO UM(A) ALUNO(A):” .....	55
GRÁFICO 24 - INQUÉRITO:”QUANTO TEMPO DEDICA, EM MÉDIA, POR DIA AO ESTUDO DE INSTRUMENTO EXTRA ESCOLA?” .....	56
GRÁFICO 25 - INQUÉRITO:” QUAL A RELAÇÃO QUE ENCONTRA, AO LONGO DA SUA APRENDIZAGEM INSTRUMENTAL, ENTRE OS DESAFIOS COLOCADOS E AS SUAS CAPACIDADES DE RESPOSTA?” .....	57
GRÁFICO 26 - INQUÉRITO:” QUANDO LHE É MAIS DIFÍCIL ATINGIR DETERMINADO OBJETIVO À DISCIPLINA DE INSTRUMENTO, QUAL A ATITUDE QUE TOMA?” .....	58
GRÁFICO 27 - INQUÉRITO:”HOVE ALGUM MOMENTO EM QUE PENSOU SERIAMENTE DESISTIR DOS SEUS ESTUDOS MUSICAIS NA EPMVC?” .....	59
GRÁFICO 28 - INQUÉRITO:” SE RESPONDEU “SIM” NA QUESTÃO 12., INDIQUE QUAL A RAZÃO:” ...	60
GRÁFICO 29 - INQUÉRITO:” NESTE MOMENTO PENSA EM PROSEGUIR OS SEUS ESTUDOS DE MÚSICA?” .....	61

GRÁFICO 30 - INQUÉRITO: "SE RESPONDEU "NÃO" NA QUESTÃO 15., INDIQUE A RAZÃO:" ..... 61

## Introdução

A motivação na aprendizagem é um tema bastante aprofundado na literatura ao longo dos anos, trazendo algum contributo para o estudo da motivação na Música e no Ensino do Instrumento. Trata-se de uma parcela do processo ensino-aprendizagem da educação muito específica, em que a motivação é um ponto fulcral para o sucesso escolar e musical dos alunos.

A motivação ou motivo é o fator que nos leva a uma condição de atenção focalizada, de dinamismo e participação ativa. A motivação é uma força energética que orienta a conduta, com origens internas ou externas. Assim a energização e a direção levam a um comportamento, a energização é manutenção do comportamento através da persistência. A direção, por sua vez, é a ação que leva a determinadas decisões de natureza motivacional. Variados fatores influenciam a motivação dos indivíduos, nomeadamente impulsos, carências, convicções, expectativas, receios, objectivos, interesses, entre outros (Lemos, 2005).

Nenhuma sociedade humana viveu sem música. É fundamental para a vida quotidiana e oferece benefícios pessoais e sociais. A música é das atividades mais exigentes para o sistema nervoso central, por isso, a aprendizagem da música está muitas vezes relacionada com o desenvolvimento das capacidades intelectuais. No entanto, sem motivação, todo este processo deixa de funcionar, ou seja, a motivação leva os alunos ao sucesso ou ao fracasso, dependendo sempre da motivação dos alunos (Davidson, Faulkner e Davidson, 2009). Um dos desafios da motivação na aprendizagem musical, é o facto de existirem cada vez menos alunos a especializarem-se em música (Davidson, Faulkner e Davidson, 2009).

Segundo os autores O'Neill & McPherson (2002) e Csikszentmihalyi (1990), o estudo de um instrumento, envolve McPherson in. Parncutt & McPherson, 2002; Csikszentmihalyi, 1990).

Como ex-aluna da Escola Profissional de música de Viana do Castelo, e agora como professora de violino nesta mesma escola, deparei-me frequentemente com alunos desmotivados e desinteressados para o estudo do instrumento. O desafio de uma grande concentração e recolhimento por parte do aluno quando estuda o seu instrumento, deverá ser um processo envolvente e satisfatório para que se atinja

o sucesso, caso contrário gera sentimentos como frustração e desapontamento (O'Neill & McPherson in. Parncutt & McPherson, 2002).

Tentar perceber esta falta de motivação e as formas de a contrariar, conduziram-me a este tema. A minha perspetiva e a minha experiência como aluna da escola ficou marcada positivamente na minha vida. Apercebi-me enquanto professora, que cada vez mais existem menos alunos interessados em aprender o instrumento, em estudar, praticar, ver e ouvir música e o seu instrumento com prazer e satisfação. No entanto, as escolas profissionais podem ter um grande impacto para a vida profissional destes alunos, pelo que, sendo um longo percurso de aprendizagem, é importante perceber as razões que levam a desmotivação. O meu objetivo geral foi assim compreender os níveis de motivação nos alunos em anos conclusivos da formação na Escola profissional de Música de Viana do Castelo.

A minha dissertação está dividida em duas partes, a primeira parte trata o enquadramento teórico. Será revista e explicada a literatura sobre motivação na aprendizagem, assim como uma análise dos diferentes tipos de motivação intrínseca e extrínseca, e na aprendizagem especificamente na música. Irei aqui definir o conceito de motivação académica e explicar através de vários investigadores a sua importância. Irei ainda analisar algumas teorias, que penso serem importantes, e analisarei também a influência dos agentes de motivação na aprendizagem do instrumento. Finalmente contextualizarei brevemente as Escolas Profissionais de Música em Portugal e a Escola Profissional de Música de Viana do Castelo que será o local onde empregarei o meu estudo metodológico.

A segunda parte da dissertação, apresentará o estudo empírico, no qual será utilizado o método quantitativo, apresentando todos os resultados e conclusões da minha investigação, onde é pretendido saber, de que forma a motivação influencia uma boa prestação no estudo de um determinado instrumento e quais os motivos que levam a uma eventual desmotivação.

Por fim, teremos a conclusão do meu trabalho, com indicações para futuras pesquisas e apresentarei a bibliografia utilizada em todo este processo.

# PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## Capítulo 1 – A motivação Académica

### 1.1. Conceito

O termo motivação deriva do verbo Latim *movere* que significa mover (Pintrinch, 2003). As teorias da motivação procuram compreender três aspectos fundamentais: a energização, a direção e o comportamento. Ou seja, o que leva um indivíduo a movimentar-se e a persistir em determinada tarefa (Pintrinch, 2003).

O conceito de motivação académica pode ser considerado o fator que nos leva a um estado de atenção focada, de dinamismo e participação ativa. Segundo Lemos (2005), a motivação é uma força energética que orienta a conduta, com origens internas ou externas (Lemos, 2005).

Segundo Lemos (2005), um elemento importante e determinante da motivação são os objetivos, sem eles o comportamento do indivíduo seria incongruente e ilógico, deixando-o num estado errante de necessidades por satisfazer. Sendo estes desenvolvidos com o intuito de atingir um determinado domínio e contexto, organizando e dirigindo o comportamento, de forma a avaliar os resultados obtidos. Sem objetivos, o comportamento não seria produtivo. Estes são necessários para estruturar e fortalecer padrões comportamentais eficientes, encaminhando a atividade para o ponto em que seja possível o cumprimento do objetivo e que reduza a probabilidade de fracasso. Neste processo de condução, outras variáveis da motivação também têm um papel determinante no cumprimento dos objetivos, tais como os afetos, as atribuições, as expectativas e a auto-eficácia (Lemos, 2005). Ou seja, os afetos e as emoções associadas aos objetivos, podem levar a um esforço bem sucedido que produz orgulho e satisfação, pelo contrário pode levar a afetos negativos face ao fracasso. Por sua vez a atribuição tem uma função de interpretação dos acontecimentos/resultados, havendo assim um controlo e previsão, favorecendo a adaptação e a aprendizagem. As expectativas constituem um papel fundamental no atingimento dos objetivos, pois representa a crença que o aluno tem em relação à probabilidade de sucesso em relação a uma determinada tarefa ou atividade. Finalmente a auto-eficácia refere-se à auto-avaliação sobre as

capacidades que o aluno detém, para se organizar e executar as tarefas específicas inerentes ao objetivo a atingir (Lemos, 2005).

Segundo Fontaine (1990, p. 97), “A motivação representa o aspecto dinâmico da ação: é o que leva o sujeito a agir, ou seja, o que o leva a iniciar uma ação, a orientá-la em função de certos objectivos, a decidir a sua prossecução e o seu termo.”. Esta ideia está também fundamentada pelos autores Ryan e Deci (2000), onde explicam que a motivação implica energia, direção, persistência e finalidade.

## **1.2. Tipos de motivação académica**

A motivação tem diferentes tipos/factores que levam as pessoas a agir, seja por uma atividade que realmente valorizam ou por uma forte pressão exterior. Podem ser levadas a agir por medo de serem controladas. Existe um contraste entre a motivação interna versus a pressão exterior (Ryan & Deci, 2000).

Como explicam os autores Wiseman e Hunt (2014), os sujeitos intrinsecamente motivados agem com próprio interesse na tarefa, porque é realmente importante e prazeroso, sem esperar por incentivos ou recompensas. Por outro lado os sujeitos extrinsecamente motivados agem por motivos externos e por recompensas. “Intrinsic motivation is motivation to become involved in an activity for its own sake. Extrinsic motivation is motivation to become involved in an activity as a means to an end.”(Wiseman e Hunt, 2014, p.52).

### **1.2.1. Motivação Intrínseca**

A motivação intrínseca segundo Lemos (2005), aplica-se ao sistema motivacional que sustenta determinada atividade, que é executada a partir de uma orientação de valorização e interesse inerente ao indivíduo. O objetivo passa por realizar a atividade apenas pela auto-realização e não por fatores exteriores à atividade. A autora refere ainda que existem três aspetos centrais sobre a motivação intrínseca, o primeiro diz respeito à *experiência de competência*, o segundo aspeto é designado como *experiência de autodeterminação*, o terceiro aspeto é a *ativação*

*gratificante*. Como refere a autora, “estas teorias pressupõem que a sensação de produzir, pessoalmente, efeitos desejados é motivador, constituindo, para além da experiência de competência, um dos alicerces motivacionais da aprendizagem e do desenvolvimento.” (Lemos, 2005, p.208). Ou seja, a sensação de realização pessoal e de criação são fundamentais na motivação intrínseca.

Segundo os autores Ryan e Deci (2000), as pessoas autêntica e internamente motivadas, revelam tipicamente, interesse, confiança, entusiasmo, o que leva a um desenvolvimento da performance, persistência e da criatividade, possuindo um bem estar geral, autoestima e vitalidade elevadas. Como referem os autores, “Perhaps no single phenomenon reflects the positive potential of human nature as much as intrinsic motivation, the inherent tendency to seek out novelty and challenges, to extend and exercise one’s capacities, to explore, and to learn.” (Ryan & Deci 2000, p.70). No entanto, para manter a motivação intrínseca, é necessário que existam condições de suporte, pois a mesma pode ser interrompida por várias condições não favoráveis, e este tipo de motivação só existe quando a atividade obtém um interesse intrínseco para o indivíduo (Ryan & Decy, 2000).

A teoria da avaliação cognitiva apresentada pelos autores Deci e Ryan (1985) demonstra que a motivação intrínseca pode ser facilitada por fatores ambientais. Como os autores referem, “... it will flourish if circumstances permit.” (Ryan & Deci 2000, p.70). Esta teoria foi formulada para a busca de resultados através de experiências sobre as consequências de recompensas, *feedback* e outros factores externos na motivação intrínseca. E esta mostra que, os estímulos sociais exteriores podem levar um indivíduo a sentir-se competente e podem aumentar a motivação intrínseca durante a ação. Mais tarde, estudos sobre a teoria de avaliação cognitiva mostraram que a sensação de competência não aumenta a motivação intrínseca, a menos que seja acompanhada pelo sentido de autonomia do indivíduo. Os objetivos impostos, prazos, diretivas, avaliações pressionadas diminuem a avaliação intrínseca. Enquanto que a escolha, o reconhecimento de sentimentos e oportunidades de encaminhamento, são fatores que permitem ao indivíduo sentir autonomia e assim desenvolver a motivação extrínseca (Ryan & Deci, 2000).

### **1.2.2. Motivação Extrínseca**

A motivação extrínseca é ativada por fatores motivacionais externos, compreendidos como recompensas, e as recompensas por sua vez ocasionam satisfação ou o prazer que a tarefa em si não proporciona (Ryan & Deci, 2000).

Segundo a autora Lemos (1999), a motivação extrínseca descreve a realização de uma atividade não como um fim em si mesma mas como um meio (ou instrumento) para a obtenção de algo externo à da atividade, como um resultado ou consequência. Como a autora refere:

A acção instrumental é pois um exemplo claro da actividade motivada por razões extrínsecas à actividade em si mesma e simultaneamente intencional. Nesta perspectiva, a motivação extrínseca representa actividade intencional finalizada. Assim, quer o comportamento motivado intrinsecamente quer o comportamento motivado extrinsecamente representam envolvimento em comportamento intencional, dirigido para objectivos, por contraste com os estados amotivacionais, que se caracterizam pela ausência de intencionalidade. (Lemos 1999, p.72)

Nem todas as ações extrinsecamente motivadas são necessariamente reguladas externamente. É possível conceber atividades extrinsecamente motivadas e simultaneamente reguladas internamente, desde que o fim para o qual se dirige seja valorizado pessoalmente. Tendo como base o anteriormente referido, a distinção entre motivações promotoras e inibidoras da aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser definido “com base no carácter interno ou externo da regulação do comportamento, que por sua vez depende do grau de internalização e personalização das finalidades.” (Lemos 1999, p.72).

### **1.3. Estratégias de Motivação**

São vários os aspetos que podem alterar a motivação dos alunos em ambiente escolar. A autora Lemos (2005), aponta alguns exemplos, tais como: características da tarefa, agrupamentos por capacidade, os critérios de sucesso, os focos de avaliação, a competição, as mensagens do professor, as recompensas e o relacionamento com o professor e colegas.

As estratégias de motivação deverão ser adequadas a situações específicas, como a autora explica: “Evidentemente, se o conteúdo de uma aula é familiar e não tem um valor saliente para os alunos, serão necessárias diversas estratégias. Pelo contrário, os temas que interessam aos alunos requerem menos trabalho motivacional. Devem também usar-se estratégias diversificadas, para abranger o maior número de alunos possível e para não se tornarem demasiado rotineiras.” (Lemos 2005, p.219).

A autora Lemos (2005) explica que a motivação dentro da sala de aula é um processo contínuo, envolvendo estratégias de motivação integradas no desenvolvimento do ensino/aprendizagem. Os alunos deverão ser ajudados a definir prioridades e valores, a desenvolver planos e objetivos, tal como pôr em prática e ajustar metas pessoais.

Ambientes estruturados segundo a autora, facilitam a motivação dos alunos. Entende-se por ambientes estruturados, aqueles que: “(a) veiculam expectativas adequadas ao nível do desenvolvimento dos alunos, (b) disponibilizam apoio instrumental, (c) adotam estratégias de ensino compatíveis com o nível de competência dos alunos, (d) oferecem desafios ótimos, (e) proporcionam oportunidades de sucesso, (f) são consistentes e (g) previsíveis.” (Lemos 2005, p.220).

Segundo os autores Kirby e McDonald (2009), uma estratégia muito utilizada na aprendizagem é o elogio. É essencial perceber a diferença entre o elogio efetivo e o elogio destrutivo. Carol Dewck, segundo os autores Kirby e McDonald (2009), descreve dois tipos de elogios, um que pode criar comportamentos destrutivos e outro que pode motivar os alunos à aprendizagem, como os autores esclarecem, “Ineffective praise: “you can do it, you’re smart”... Effective praise: “Using note cards to study for your test was a good idea. Your hard work really paid off”.” (Kirby e McDonald 2009, p.75). Segundo o autor Smith (1998), o elogio efetivo é entregue no momento do reconhecimento de uma realização específica, mostra espontaneidade, direciona a atenção para a realização do aluno, fornece informações aos alunos sobre a sua competência ou o valor das suas realizações, recompensa a obtenção de critérios de desempenho ou esforço, orienta os alunos para a resolução de problemas e para a apreciação do seu comportamento. Usa realizações anteriores dos alunos como contexto para descrever realizações presentes, é dado quando o aluno supera os seus objetivos, atribui o sucesso ao esforço, promove atributos endógenos,

desenvolve o gosto do aluno pela tarefa, concentra a atenção dos alunos sobre o seu próprio comportamento e promove a apreciação e valorização da tarefa.

Algumas estratégias que os autores Kirby e McDonald (2009) apontam para uma melhor aprendizagem e motivação são, a focalização na atenção dos alunos para o sucesso, desenvolver atividades significativas, fornecer desafios, focar na preparação da carreira, considerar a importância da autoestima e expressar crenças positivas.

Os autores Snowman, McCown e Biehler (2012), segundo Wisemann e Hunt (2013), apontam sete estratégias para motivar os alunos na aprendizagem: 1) usar técnicas comportamentais para ajudar os alunos a trabalhar de encontro a um determinado objetivo, 2) Certificar que os alunos sabem o que estão a fazer, como proceder e como determinar quando eles atingiram o seu objetivo, 3) Incentivar os alunos com baixos resultados a atribuir o sucesso a uma combinação de capacidade e esforço, e o fracasso à falta de esforço, 4) Incentivar os alunos a pensar que a capacidade é um conjunto de habilidades cognitivas que podem ser desenvolvidas, em vez de uma característica fixa e resistente à mudança, elogiando os processos que eles usam para alcançar o sucesso, 5) Incentivar os alunos a adotar metas de aprendizagem adequadas, 6) Maximizar os fatores que atraem o interesse pessoal, 7) Tentar tornar a aprendizagem interessante, enfatizando a atividade, investigação, aventura, interação social e utilidade.

#### **1.4. Breve contextualização das Teorias da Motivação**

As teorias da motivação tentam responder a questões sobre o que leva um indivíduo a mover (energização) e sobre que atividades e tarefas (direção). Higgins e Kruglanski (2000), segundo Pintrich (2003), sugerem que a questão central é que o indivíduo quer, e se as necessidades básicas definem o que o sujeito realmente quer. Esta questão das necessidades tem uma longa história na Psicologia, com inúmeras teorias sobre modelos de instintos, *drives* e necessidades. As pesquisas mais recentes tendem a focar cada vez mais os modelos sócio-cognitivos, que não se apoiam nos *drives* e necessidades, mas sim nas ideias da cognição, motivação e regulação (Pintrich, 2003).

A partir dos anos 30, foram desenvolvidas por Hull as primeiras teorias da motivação humana, onde houve uma libertação das linhas orientadoras dos estudos, até agora focados no comportamento animal. A noção de instinto, antes aplicado ao comportamento animal, foi substituído pelo conceito de necessidade. Este modelo homeostático inserido nas primeiras teorias de motivação, expõe a ideia de que o organismo humano é regulado para manter constante as características do meio interior, como a autora Fontaine (1990) explica: “Assim a falta de alimentos, por exemplo, suscita a fome e cria a necessidade de se alimentar. Esta necessidade vai levar o organismo a agir, sob o efeito dum impulso ou tensão, a procurar alimentos, por exemplo. Após a sua ingestão, o organismo reencontrará o equilíbrio inicial. O alcance do objetivo reduz o impulso inicial, visto satisfazer a necessidade, a sua origem, e põe fim à ação.” (Fontaine1990, p.98).

Estas primeiras teorias limitavam-se às necessidades despoletadas por desequilíbrios fisiológicos, mas as teorias seguintes começaram a consentir que os desequilíbrios podem ser provocados pela insatisfação de necessidades sociais, como por exemplo, a aceitação, o reconhecimento e a realização. Mais tarde, as necessidades foram hierarquizadas, sendo que as necessidades mais básicas deverão ser satisfeitas primeiramente, de modo a conseguir a prossecução das outras (Fontaine, 1990).

A hierarquia das necessidades apresentada pelo autor Maslow é baseada em cinco níveis de necessidades: as necessidades fisiológicas, de segurança, pertença, auto-estima e de auto-atualização. Esta teoria alarga a visão entre o desenvolvimento e o potencial humano, sendo que um indivíduo não pode avançar para o topo da pirâmide, sem que os níveis de necessidades mais baixos sejam alcançados ( Kirby & Mcdonald, 2009).

Evoluções posteriores destas teorias, criadas por Miller e Spence à volta dos anos 50, inserem nesta visão alargada das teorias, os impulsos, como a ansiedade ou o medo. Um conflito relacionado a um determinado tipo de desequilíbrio, pode provocar ansiedade, repetidamente qualquer estímulo associado a essa experiência causará ansiedade. Aqui o comportamento vai ter como objetivo reduzir a tensão/ansiedade (Fontaine, 1990).

Como transição entre teorias homeostáticas e as teorias que enfatizam os aspetos cognitivos e afetivos da motivação, temos a teoria do campo de Lewin. Esta integra a noção de redução de tensão, que neste sentido, integra-se nas teorias

homeostáticas, no entanto, com uma perspectiva cognitiva. Aqui o comportamento desenvolve-se a partir da interação entre o sujeito e o seu meio (Fontaine, 1990).

A partir dos anos 50, aparecem as teorias dedicadas às necessidades específicas humanas, a necessidade de realização. Esta traduz uma necessidade de atingir a excelência, ampliando o conceito de si próprio. A teoria da motivação para a realização caracteriza-se pelo desejo de alcançar o sucesso, em função da satisfação intrínseca que este sucesso faculta. A partir da teoria da motivação para a realização, desenvolveu-se a teoria do medo do sucesso, suportada pelo autor Horner (1975), onde explica que o sucesso pode provocar aversão, em vez de atração. Horner considerava que o medo do sucesso era um traço de personalidade, no entanto, estudos mais recentes demonstram que se trata de cognições que podem variar, dependendo das normas e valores sociais (Fontaine, 1990).

Nos anos 80, surge a teoria atribucional da motivação, surge com a necessidade de atribuir causas aos sucessos e aos fracassos. Weiner (1986) explica que a atribuição de causas ajudam um indivíduo a recolher informações de si próprio e delinear a sua ação. Weiner estruturou ainda uma organização abrangente das diferentes dimensões causais: locus de causalidade, estabilidade, controlabilidade e, mais tarde, a intencionalidade e a globalidade (Weiner, 1986; Fontaine, 1990). O locus de causalidade, define a localização da causa, se é interna ou externa ao indivíduo. A estabilidade, distingue as causas estáveis (habilidade, dificuldade da tarefa, atitudes), das instáveis (sorte, atitude dos outros, estado de saúde). A controlabilidade, é a possibilidade do indivíduo poder, ou não, controlar determinadas causas. As duas últimas dimensões assumem um papel menos central na teoria atribucional, a intencionalidade está relacionada com o sentido de responsabilidade do indivíduo. Por exemplo, se um aluno não estuda para um exame, está consciente que essa atitude pode baixar os níveis de realização na avaliação. Por último, a globalidade, refere-se a quando a causa permite explicar determinados resultados ou comportamentos, por exemplo, um baixo nível de sucesso escolar, pode ser justificado por um nível baixo intelectual do indivíduo (Weiner, 1986; Fontaine, 1990).

Ainda nos anos 80, a teoria da motivação de Nuttin apresenta uma importância motivacional dos projetos, sendo que os projetos representam a necessidade de conexão com o mundo. Esta necessidade traduz-se em objetivos, aspirações, desejos e projetos pensados para o futuro, como Fontaine (1990) refere: “Com efeito, cada sujeito trata simbolicamente as informações de que dispõe, identifica objetivos e

elabora um plano pessoal para os atingir.” (Fontaine 1990, p.108). Ainda, Nuttin defendia que a motivação intrínseca surge de qualquer ação desenvolvida para entrar em relação com o mundo (Fontaine, 1990).

A discussão relativamente à motivação intrínseca e extrínseca, suscitou inúmeras pesquisas, sendo que a maioria destas pesquisas diferem da perspectiva de Nuttin: a motivação intrínseca é desenvolvida pelo interesse do sujeito na atividade e a motivação extrínseca é estimulada por um reforço externo (Fontaine, 1990).

Decy e Ryan exploraram o conceito de motivação intrínseca, dando abertura para uma nova teoria, a teoria da auto determinação. Esta teoria integra as necessidades e a ideia sócio-cognitiva, baseado em três princípios básicos: competência, autonomia e relação interpessoal (Decy & Ryan, 1985; Fontaine, 1990).

De um ponto de vista histórico, a motivação evoluiu das necessidades instintivas e os *drives* homeostáticos, para as teorias comportamentais da motivação, e, finalmente, para os processos de interpretação e construção do sujeito. Ou seja, as teorias das necessidades, teorias dos incentivos e por fim, as teorias cognitivas. Nas teorias das necessidades, o comportamento é explicado a partir das necessidades motivacionais individuais. Por sua vez, as teorias de incentivos, que utilizam estímulos e reforços para acionar o comportamento. Finalmente as teorias cognitivas focam o papel pró-ativo do sujeito através das suas crenças e percepções subjetivas (Lemos, 2005).

#### **1.4.1. Teoria da Auto Determinação**

A teoria da auto-determinação é uma abordagem à motivação e à personalidade humana, que usa métodos tradicionais empíricos para sublinhar a importância de recursos intrínsecos humanos, para o desenvolvimento da personalidade e do comportamento da auto-regulação (Ryan & Deci, 2000). Como explicam os autores Deci e Ryan (1985):

*Self-determination is a quality of human functioning that involves the experience of choice, in other words, the experience of an internal perceived locus of causality. It is integral to intrinsically motivated behavior and is also in evidence in some extrinsically motivated behaviors. Stated differently, self-determination is the capacity to choose and to have those choices, rather than reinforcement contingencies, drives, or any*

*other forces or pressures, be the determinants of one's actions. But self-determination is more than a capacity; it is also a need. We have posited a basic, innate propensity to be self-determining that leads organisms to engage in interesting behaviors, which typically has the benefit of developing competencies, and of working toward a flexible accommodation with the social environment. This tendency toward adequate accommodation in the service of one's self-determination is central to the development of extrinsic motivation. (Deci e Ryan 1985, p. 38)*

Neste processo empírico, os autores Ryan e Deci (2000), identificaram três necessidades básicas, a necessidade de competência, de relação interpessoal e de autonomia. Estas três necessidades são consideradas essenciais para o funcionamento do desenvolvimento e integração do indivíduo, como também para o desenvolvimento construtivo social e o bem-estar pessoal. Muitas pesquisas guiadas pela teoria da auto-determinação, examinaram fatores ambientais que podem impedir a auto-motivação, o funcionamento social e o bem estar pessoal.

Lemos (2005) refere-se ao conceito de auto-determinação também como conceito de autonomia, onde explica que há uma acentuação à dimensão interna do indivíduo, ao contrário das experiências de pressão, em que o indivíduo age em relação às expectativas de outros, ou para contornar efeitos indesejados. Este conceito de autonomia usado por vários autores, é por vezes visto como individualismo e independência. No entanto, na teoria da auto-determinação, os autores Ryan e Deci (2000), clarificam que não retratam a palavra autonomia como independência ou individualismo, mas sim como uma visão de atitude autônoma, de ação perante valores e interesses genuínos.

A teoria da integração organísmica é apresentada como uma sub-teoria pelos autores Decy e Ryan (1985), que retrata a motivação extrínseca e as suas diferentes formas, e os fatores que promovem ou atrasam a internalização e a integração da regulação de comportamentos.

Forma Motivacional	Amotivação	Motivação Extrínseca				Motivação Intrínseca
Estilos regulatórios	Não regulatório	Regulação externa	Regulação Introjetada	Regulação identificada	Regulação integrada	Intrínseco
Comportamento	Não auto-determinado				Auto-determinado	
Locus de causalidade	Impessoal	Externo	Relativamente Externo	Relativamente Interno	Interno	Interno
Processos regulatórios relevantes	Ausência de: Competência Contingência Intenção	Presença de: Recompensas externas Punições	Auto.controle, Recompensas externas Punições	Valorização da atividade Importância pessoal	Síntese de regulações identificadas/conscientes	Divertimento Prazer Satisfação

**Tabela 1 - Continuum da teoria da auto-determinação (Adaptado de Ryan e Deci, 2000)**

Esta figura ilustra os tipos de motivação, estilos de regulação, locus de causalidade e os exemplos do processo de regulação. A amotivação representa o estado de falta de intenção para a ação, quando o indivíduo não age de todo ou age sem intenção, como afirmam os autores: “they just go through the motions” (Ryan & Deci, 2000, p.72). Esta amotivação resulta por não existir uma valorização da atividade, por não haver um sentimento de competência para completar a atividade ou por esperar um resultado não desejado. A motivação intrínseca, que apresenta a ação pela satisfação inerente à atividade, onde o indivíduo representa autonomia e auto-determinação. Os comportamentos extrinsecamente motivados, evidenciam um desdobramento da motivação extrínseca em quatro tipos. Em primeiro temos a regulação externa, retratada como a menos autónoma. Neste, os comportamentos são levados à ação por uma demanda exterior ou recompensa. Os indivíduos que são regulados externamente, tem um comportamento controlado. O segundo tipo de motivação extrínseca é a regulação introjetada, na qual na qual apresenta uma forma controlada de regulação, o indivíduo procura a aprovação e evita a culpa e a ansiedade. O terceiro tipo, regulação identificada, é mais autónomo e reflete mais consciência nos valores e objetivos da tarefa, a ação passa a ser aceite como pessoalmente importante. Por último, o tipo de motivação extrínseca mais autónomo é a regulação integrada, onde existe mais controlo interno e mais ligação entre o “eu”, os valores e os objetivos. Este tipo de motivação extrínseca, apresenta qualidades que podem ser percebidas como motivação intrínseca, no entanto, é na

mesma considerada extrínseca, porque a ação é levada por motivos exteriores e não por gosto inerente do indivíduo (Ryan & Deci, 2000).

Ryan e Connell (1989), como referido pelos autores Ryan e Deci (2000), testaram esta formulação da teoria da auto-determinação em alunos, e concluíram que os diferentes tipos de motivação extrínseca estavam associados a diferentes experiências e resultados, como por exemplo, os alunos regulados externamente, demonstraram menos interesse, valor e esforço em relação à atividade. Os alunos regulados introjetadamente demonstraram mais esforço, no entanto, sentiram mais ansiedade e lidaram de forma negativa com as próprias falhas. Em contraste, a regulação identificada, foi associada a mais interesse, esforço e prazer nas atividades escolares.

A teoria da auto-determinação reconhece que as ações motivadas extrinsecamente, podem também ser auto-determinadas. Através da internalização e integração, um indivíduo que seja extrinsecamente motivado, pode ser na mesma dedicado e autêntico (Ryan e Deci, 2000). O autor Pintrich (2003) refere que estes quatro estilos de motivação extrínseca podem conduzir a diferentes resultados, com uma relação positiva na aprendizagem e no bem-estar psicológico.

## **1.5. A Motivação e aprendizagem**

A importância da motivação na aprendizagem, tem vindo a tornar-se num tema central nas pesquisas da psicologia da educação e no contexto do ensino/aprendizagem. A questão central destas pesquisas está relacionada com o facto de alguns alunos conseguirem aprender, enquanto outros apresentam dificuldades no seu percurso académico (Pintrich, 2003).

Na missão da aprendizagem é esperado dos alunos o comprometimento em relação às atividades, o cumprimento das regras escolares, o desenvolvimento das relações com colegas e professores e atingir as expectativas intelectuais da competência propostas por outros. A motivação é um aspeto central para o entendimento de todas estas questões (Wentzel & Wigfield, 2009).

Sternberg (1999), segundo os autores Wisemann e Hunt (2013), defende que o sucesso na aprendizagem depende dos seguintes elementos: Capacidades

metacognitivas, capacidades de aprendizagem, capacidades de pensar, conhecimentos e motivação. Para os autores Wisemann e Hunt (2013), o elemento crítico para a aprendizagem, é a motivação. Como explicam, “Nothing happens in the absence of motivation. Motivation helps bring about the development of metacognitive skills which then influence the development of learning and thinking skills.” (Wisemann & Hunt 2013, p.16).

### **1.5.1. Motivação na escola**

Perceber a relação entre a motivação e a gestão da aprendizagem na escola é crítica para estabelecer uma prática de ensino eficaz. A motivação “Can arouse and initiate student behavior, give direction and purpose to behavior, help behavior to persist, and help the student choose a particular behavior.” (Burden, 2010 cit in Wiseman & Hunt, 2003).

Segundo os autores Wisemann e Hunt (2013), o ambiente escolar é extremamente importante para a aprendizagem, motivação e comportamento dos alunos. Ambientes onde os alunos se sentem seguros, apoiados e integrados, contribuem para altos níveis de motivação nos alunos.

Ambientes estruturados e que apoiam a autonomia, são facilitadores do desenvolvimento psicológico, uma vez que facilitam as experiências e favorecem percepções de competência elevada. Por outro lado, ambientes inconsistentes, controladores e amotivacionais dificultam o desenvolvimento psicológico. Deste modo, constata-se que o ambiente tem bastante importância na motivação intrínseca, pois a consistência e previsibilidade do mesmo tem sido determinante na qualidade do desenvolvimento, visto que em ambientes favoráveis ao desenvolvimento o sujeito interessa-se e confia no que o rodeia (Lemos, 1999).

Segundo a autora Fontaine (1990), existem três tipos de estruturas escolares que podem influenciar o comportamento dos alunos. As estruturas competitivas, cooperativas e não competitivas.

Nas estruturas competitivas, assiste-se a um direcionamento de reforços (recompensas e elogios) aos melhores alunos e como a autora explica “O sentimento de competência individual depende exclusivamente do facto de alcançar resultados

superiores aos outros, de que depende a felicidade.” (Fontaine 1990, p.122). Esta estrutura, segundo a autora é um sistema motivacional egocêntrico e a mais frequente nas escolas.

As estruturas cooperativas, promovem a cooperação dentro do grupo e é fundamentada sobre um esforço colaborativo dos membros do grupo para alcançar um objetivo final. Nesta estrutura, os alunos com mais dificuldades são os que beneficiam mais deste tipo de organização, pois existe uma redução da ansiedade que está muitas vezes presente nestes alunos.

Por último, as estruturas não competitivas são baseadas na aprendizagem individualizada, em que os alunos procuram ser melhores do que eles mesmos. Nesta estrutura existe um envolvimento e valorização pessoal. Segundo a autora, este tipo de estrutura é relativamente escassa no nosso sistema escolar (Fontaine, 1990).

### **1.5.2. Alunos Motivados**

A vontade de aprender é extremamente importante para o desenvolvimento do aluno, pois a motivação promove uma melhor aprendizagem e desempenho, assim como uma maior confiança e maior satisfação. A motivação deve ser valorizada em ambiente escolar, pois é importante promover junto dos alunos a capacidade de se auto-motivarem. Alunos motivados são mais otimistas em relação à aprendizagem. Estes tomam iniciativa e enfrentam desafios e encontram estratégias para resolver problemas. Em contra partida alunos desmotivados são passivos e desinteressados, pois não demonstram iniciativa e vontade de aprender (Lemos, 2005).

Alunos em ambientes demasiado controlados, demonstram níveis de motivação para a mestria diminuídos, assim como a persistência para a resolução de problemas. Por sua vez, professores que apoiam a autonomia têm alunos com níveis de motivação intrínseca mais elevados, maior competência cognitiva e maior autoestima, contrariamente aos professores controladores cujos alunos tem desenvolvimentos mais baixos nestes aspetos e com mais fraca realização escolar (Lemos, 1999).

Segundo os autores Wisemann e Hunt (2013), o conceito de pertença é importante quando se discute motivação. Quando os alunos sentem que se

enquadram em determinado grupo, existe uma maior probabilidade de atingirem os objetivos propostos. Por outro lado, quando os alunos se sentem deslocados, os objetivos propostos não são percebidos pelo aluno como objetivos próprios, mas sim como objetivos do professor.

O sentimento de pertença é mais complicado de se fazer sentir por alunos com mais dificuldades no seu percurso escolar, normalmente estes tendem a ter mais dificuldades em se integrarem no ambiente escolar. O autor Smith (1998) apresenta algumas ideias para contrariar este problema, como por exemplo, utilizar uma variedade de atividades individuais, em par e em grupo, o professor deverá distribuir a sua atenção por todos os alunos, dar *feedback* positivo e criar oportunidades dos alunos se conhecerem uns aos outros (Smith, 1998).

O aluno deverá acreditar que a aprendizagem tem utilidade. A falta de pretensão leva o aluno a consequências contra-produtivas. A aspiração, o desejo, dá direção àquilo que se pretende alcançar e os alunos que detêm esta qualidade, determinam objetivos atingíveis e acarretam responsabilidades sobre as suas decisões (Smith, 1998).

Outros aspetos que Smith (1998) aponta como um determinante para a motivação dos alunos são a segurança, a construção de identidade e o sucesso. A segurança pode ser definida como: um exemplo de um aluno se sentir confortável e seguro num determinado grupo, sem se sentir intimidado, solitário ou descartado. A construção da identidade é extremamente importante no percurso escolar de um aluno. Os alunos que apresentam uma forte sensação de identidade têm menos probabilidades de sofrer de *stress* negativo ou de consequências contra-produtivas. Por último, uma positiva e regular afirmação de sucesso, reforça uma aprendizagem positiva. A presença do sucesso no percurso dos alunos, é outro aspeto que o autor aponta como definidor de uma estrutura de aprendizagem saudável e motivadora. Alunos que acreditam que podem alcançar o sucesso, são mais participativos, contribuem com ideias dentro da sala de aula e são mais independentes (Smith, 1998).

## **Capítulo 2 - Motivação para o estudo de instrumento em Escolas Profissionais de Música**

### **2.1. Breve abordagem à motivação na música**

Em geral, as pesquisas realizadas sobre a motivação na música, procuram compreender como os alunos desenvolvem o desejo de prosseguir estudos num determinado instrumento musical, como valorizam a aprendizagem e como avaliam e atribuem o seu sucesso ou fracasso em diferentes contextos da realização (O'Neill & McPherson in. Parncutt & McPherson, 2002).

Teorias atuais veem a motivação como parte integrante da aprendizagem musical, pois ajuda os alunos a adquirir comportamentos adaptativos e a dar-lhes oportunidades de atingirem os seus objetivos (O'Neill & McPherson in. Parncutt & McPherson, 2002).

A teoria de valor-expectativa é uma das vertentes mais importantes da pesquisa da motivação na música. Nesta teoria existem quatro importantes componentes: 1º- O valor da realização onde o aluno, por exemplo, interpreta muito bem o seu instrumento num recital, o aluno vai-se sentir confiante e competente como músico.

2º- O simples ato de fazer música, tocar instrumento com sensação de prazer, é um processo de motivação intrínseca.

3º- Os alunos formam percepções da utilidade de aprender um instrumento, como objetivos futuros de carreira.

4º- Os alunos envolvem-se no estudo do seu instrumento, e apesar de ser um processo que leva muito tempo e ser uma prática muito exigente, o aluno mantém o foco e a atenção nos seus objetivos (O'Neill & McPherson in. Parncutt & McPherson, 2002).

Outra teoria importante no contexto da motivação na música, é a teoria da autoeficácia. Está ligada à valorização e à competência. A autoeficácia está relacionada com, por exemplo, determinado aluno acreditar nas suas próprias habilidades e capacidades para atingir determinada meta. A autoeficácia determina comportamentos, o esforço empregue, a perseverança em relação aos obstáculos e influencia escolhas (O'Neill & McPherson in Parncutt & McPherson, 2002).

A teoria da atribuição, que envolve a crença sobre o sucesso ou o fracasso, é

muito comum no mundo da música, particularmente em momentos de *stress*, como audições, provas ou recitais, é importante compreender e avaliar o desempenho prestado. No entanto, por vezes não é o fracasso ou o sucesso que realmente interessa, mas sim as expectativas criadas pelo aluno e professor (O'Neill & McPherson in. Parncutt & McPherson, 2002).

Na aprendizagem de um instrumento, o envolvimento profundo no estudo é essencial, e torna-se um processo intrínseco. Esta é a teoria apresentada por Csikszentmihalyi (1990), a teoria do *Flow* (O'Neill & McPherson in. Parncutt & McPherson, 2002).

### **2.1.1. Teoria de Flow de Csikszentmihalyi**

A teoria de *Flow*, criada pelo autor Csikszentmihalyi (1990) é baseada num estado mental de foco e concentração sobre determinada atividade, que a torna mais espontânea e fácil de ser finalizada. Esta teoria procura entender quais são as raízes da felicidade no quotidiano e na experiência comum, que dá valor e significado à vida de um indivíduo (Csikszentmihalyi, 1990).

Existem sete condições que se desenvolvem quando um indivíduo experiencia o estado de *Flow*: uma completa envolvência na atividade, um sentido de êxtase estando fora da realidade quotidiana, saber que a atividade é realizável e está adequada às competências do indivíduo, um sentido de serenidade sem preocupações de si mesmo, intemporalidade, onde o indivíduo está focado no presente e as horas passam sem que o indivíduo se aperceba, e por fim, a motivação intrínseca, que é inerente à experiência de *Flow*. Como o próprio autor explica:

We have seen how people describe the common characteristics of optimal experience: a sense that one's skills are adequate to cope with the challenges at hand, in a goal-directed, rule-bound action system that provides clear clues as to how well one is performing. Concentration is so intense that there is no attention left over to think about anything irrelevant, or to worry about problems. Self-consciousness disappears, and the sense of time becomes distorted. An activity that produces such experiences is so gratifying that people are willing to do it for its own sake, with little concern for what they will get out of it, even when it is difficult, or dangerous. (Csikszentmihalyi, 1990 p. 71).

A experiência de *Flow*, segundo o autor, pode surgir por acaso, ou por coincidências positivas, externas ou internas. Existem vários exemplos da experiência de *Flow*, como, fazer ou tocar música, dança, escalada, xadrez e assim por diante. O que faz com que essas atividades se tornem numa experiência de *Flow*, é o simples facto de ser uma experiência agradável para o indivíduo, por haver metas, desafios e aprendizagens de habilidades. As atividades de *Flow* fornecem um sentido de descoberta, um sentimento criativo e um desempenho mais elevado (Csikszentmihalyi, 1990).

O estado de *Flow* pode ser representado na seguinte figura:

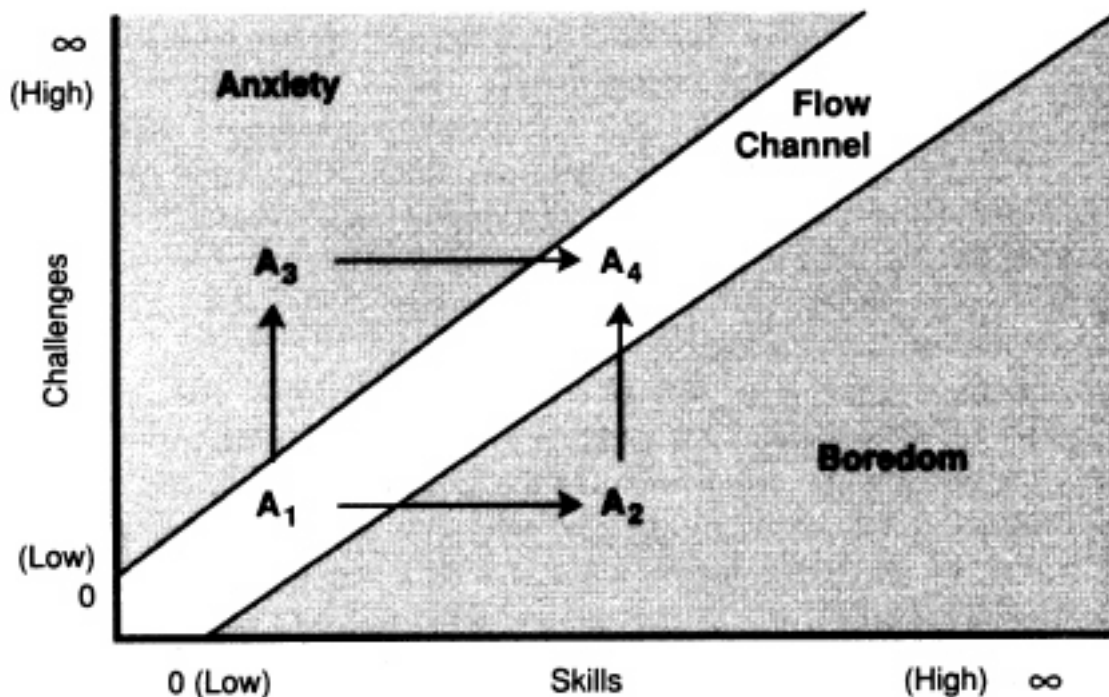


Figura 1 - Diagrama do estado de Flow (retirado de Csikszentmihalyi, 1990)

Se analisarmos a figura 2., mais pelo lado musical, podemos representar o “A” como um aluno que está a começar a aprender um instrumento. A figura mostra o aluno “A” em quatro pontos diferentes do tempo. Quando ele começa a tocar “A1”, o aluno praticamente não tem competências para tocar o instrumento, mas o que ele pode fazer é praticar mais devagar e com mais atenção. Então neste momento o aluno encontra-se num estado de *Flow*. Se aparecer algum obstáculo ou desafio aluno que está no “A1” provavelmente pode passar para o “A2” e fica

aborrecido/entediado, ou então os desafios e obstáculos podem levar o aluno “A1” para o “A3”, onde ele vai experienciar ansiedade. Nem tédio nem ansiedade é benéfico para o aluno, no entanto isto é um processo de desenvolvimento das habilidades. A figura mostra que tanto o “A1” como o “A4” representam situações nas quais o aluno se encontra em estado de *Flow*, embora sejam os dois agradáveis, são dois estados diferentes, em que o “A4” é uma experiência mais complexa que o “A1”. Diz ainda o autor: “It is this dynamic feature that explains why flow activities lead to growth and discovery. One cannot enjoy doing the same thing at the same level for long. We grow either bored or frustrated; and then the desire to enjoy ourselves again pushes us to stretch our skills, or to discover new opportunities for using them.” (Csikszentmihalyi 1990, p.73)

## **2.2. Agentes de motivação na aprendizagem de Música**

Os agentes de motivação na aprendizagem da música são para o aluno, factores de persistência, ou seja, se têm ou não o apoio de : família, escola, professor de instrumento. E por outro lado a satisfação inerente ao aluno em relação ao instrumento atribuído, e o próprio aluno como agente de motivação, que se autorregula e reforça a aprendizagem positiva (Pinto, 2004).

No papel da motivação no procedimento do desenvolvimento musical existe a necessidade de se criar um ambiente favorável no campo familiar, cultural e social. Pinto (2004) reforça ainda que devemos “Observar os vários agentes de motivação e extrair os diversos contributos para o sucesso na música” (Pinto 2004, p.34).

### **2.2.1. O aluno**

Pinto (2004), afirma que o sucesso do aluno na música provoca e promove uma autoimagem mais positiva, refletindo-se na motivação do aluno, que por sua vez irá participar em mais atividades, procurando mais sucesso (Pinto, 2004).

Em relação à competição na música, que é uma situação muito ocorrente neste meio, a autora explica que existem opiniões divergentes em relação à competição na música. Asmus (1989), segundo a autora, afirma que a competição é uma influência negativa para a motivação dos alunos. Por sua vez, autores como

Austin (1988), defendem que a competição desenvolve a motivação e o envolvimento pessoal na tarefa (Pinto, 2004).

O ensino do instrumento é completamente diferente do ensino académico geral, existe mais envolvimento pessoal entre aluno/professor, pois a comunicação é desenvolvida entre duas pessoas apenas (Pinto, 2004).

Num estudo feito por Manturzewska (1990), segundo Pinto (2004), sugere que a relação profunda entre um aluno e o seu professor ativa a maturidade musical. Explica que no início da aprendizagem musical, a relação entre professor e aluno é estritamente pedagógica, desenvolvendo a técnica e a interpretação do aluno. Com o tempo, a relação e o envolvimento pessoal vai evoluindo, criando muitas vezes amizades para toda a vida. Na fase de aprendizagem inicial de um instrumento, a motivação é um factor crucial, para ultrapassar os obstáculos e dificuldades inerentes à aprendizagem de um instrumento. Para o aluno experienciar o sucesso uma fase inicial, deverá ser mais orientado no seu estudo diário (Pinto, 2004).

Segundo Cardoso (2007), é um consenso entre muitos investigadores a questão da continuidade dos estudos em música, o facto de na transição para a adolescência a criança trocar, ou não, os fatores externos pelos internos. Como o autor explica: “Por outras palavras, o que leva uma criança a continuar a estudar um instrumento deverão ser razões tais como ‘querer ser um músico de orquestra’, ‘querer aprender a tocar peças mais difíceis’, ‘ter uma relação muito especial com o instrumento’, ou outras razões similares.” (Cardoso 2007, p.9). Com motivação interna os alunos desenvolvem-se mais rapidamente e as vantagens da motivação intrínseca nos alunos de música, é de extrema importância (Cardoso, 2007).

### **2.2.2. O professor**

Segundo os autores Heiner Gembris e Jane Davidson (in. Parncutt & McPerson, 2002), os professores são a influência mais importante dos alunos, para além dos pais, para a aprendizagem da música. Não apenas pelo facto de os professores transmitirem destreza musical, mas porque influenciam gostos e valores musicais e são modelos para os seus alunos, detêm influência sobre a motivação dos alunos, para o bem ou para o mal (Gembris & Davidson In. Parncutt & McPherson, 2002).

O autor Cardoso (2007) descreve quatro mecanismos de regulação motivacional, que cabe aos professores por em prática:

Mecanismo 1- Os professores deverão ajudar os alunos a definir para si expectativas elevadas...Mecanismo 2- Os professores deverão ajudar os alunos a atingir níveis elevados de eficácia na aprendizagem...Mecanismo 3- Os professores de instrumento deverão ajudar os alunos a desenvolver uma motivação intrínseca...Mecanismo 4- Os professores deverão ajudar os seus alunos a serem capazes de empregar estes mecanismos de regulação motivacional de forma autónoma e a transferi-los para outras áreas de aprendizagem. (Cardoso 2007, p.11)

Segundo Pinto (2004), os alunos primeiramente avaliam o seu professor, pela personalidade e qualidades pessoais. Mais tarde na aprendizagem dos alunos, começam a ser valorizadas as capacidades musicais do professor. Esta mudança simboliza a motivação para a boa prática musical e a resolução de problemas inerentes a esta prática. É importante que o professor motive os seu alunos a longo prazo, que encoraje e sobretudo não desista dos mesmos. Pinto (2003) refere que é importante que os professores estejam cientes da responsabilidade que detêm no percurso académico dos seus alunos (Pinto, 2003, 2004)

Davidson et al. (1998), e ainda segundo os autores Gembris e Davidson (2002), defendem que o primeiro professor é determinante para a aprendizagem do aluno, ou seja, o primeiro contacto que o aluno tem com a música, que está relacionado com o primeiro professor, pode ser determinante na aprendizagem da música. Um estudo realizado por Davidson et. al. (1995/1996), segundo os autores Gembris e Davidson (2002), o primeiro professor de música de um determinado grupo de alunos, foi percebido de formas diferentes. Os alunos que obtiveram maiores conquistas descreveram o professor como competente, amigável e divertido, enquanto que os alunos que obtiveram menos sucesso, descreveram o professor como incompetente e hostil. Com o aumento da idade, a opinião dos alunos com menor sucesso não mudou, mas os alunos com maior sucesso, desenvolveram a sua motivação e começaram a dar mais valor às qualidades profissionais. Com isto, podemos perceber que especialmente para os alunos mais novos, os aspetos pessoais podem motivar os alunos na prática musical. Isto destaca a importância do clima emocional nas experiências musicais, os alunos que obtêm sucesso na

aprendizagem do seu instrumento, tendem a ter aprendido num ambiente e contexto emocional positivo (Gembris & Davidson In. Parncutt & McPherson, 2002).

### **2.2.3. A escola**

Segundo a autora Pinto (2004), Goodlad (1983) num estudo sobre os resultados dos alunos e o funcionamento da escola, a conclusão foi que para que haja sucesso escolar, é extremamente importante o ambiente/clima e as condições que a escola oferece aos alunos (Pinto, 2004). A autora diz ainda: “Assim, pode concluir-se que o esforço conjunto da escola, em articulação com a família e a comunidade, no acompanhamento do trabalho do aluno, contribui para uma maior motivação e sucesso escolar...”(Pinto 2004, p. 38).

Lemos (2005) afirma que o ambiente escolar e variados aspetos relacionados com o ambiente da sala de aula podem afetar a motivação dos alunos, tais como, as especificidades das tarefas, as divisões de alunos por capacidades, os critérios de sucesso, os focos da avaliação, a competição entre colegas, as mensagens transmitidas pelo professor e, finalmente, os relacionamentos entre colegas e colegas/professores. Todos estes aspetos podem funcionar contra ou a favor da motivação dos alunos na escola, dependendo sempre da maneira como são tratados (Lemos, 2005).

Falando das Escolas profissionais de música como uma realidade diferente, e sabendo que estas escolas são não só centros de aprendizagem mas também centros de cultura, constituídas por relações diferenciadas, neste contexto escolar é necessário que a aprendizagem ajude os alunos a crescer tanto musicalmente como seres humanos (Vasconcelos, 2003, 2004).

Segundo os autores Roeser, Urdan e Stephens (2009), a escola é um tema central no que se trata de desenvolver a motivação dos alunos para aprender. Aspetos como o tamanho e condições da escola, os materiais e o nível de recursos económicos, pode segundo os autores afetar a motivação dos alunos. Referem também que uma escola efetiva deve ter uma forte liderança e deve ser focada nos resultados académicos, motivando sempre os alunos para a aprendizagem, criando sempre um ambiente positivo. Os ambientes escolares construtivos são entendidos

pelos alunos como um sítio encorajador, sentem autonomia, pertença e participam ativamente, de uma forma geral. Pelo contrário os ambientes escolares destrutivos, retiram todas as qualidades a cima referidas nos ambientes escolares construtivos (Roeser, Urdan & Stephens In. Wentzel, & Wiegfield, 2009).

#### **2.2.4. O instrumento**

Na aprendizagem de um instrumento, o desenvolvimento das capacidades musicais é baseada numa complexidades de interações cognitivas, processos de ação e percepção e memória do aluno (Davidson, Faulkner & McPherson, 2009). O autor Cardoso (2007) reforça a ideia, explicando que a aprendizagem de um instrumento envolve aquisição de competências auditivas, motoras, expressivas, performativas e de leitura. A aquisição destas competências surgem com muita dedicação e milhares de horas a estudar, num processo de aprendizagem isolado. É um processo em que a motivação tem um papel importante. No início, o que leva uma criança a persistir na aprendizagem do instrumento está normalmente ligado a factores externos. Mais tarde, pode então existir uma troca de factores externos por internos, dando ou não continuidade à aprendizagem do instrumento (Cardoso, 2007).

Os autores, Kemp e Mills (2002), sugerem que a melhor maneira de saber se um aluno tem potencial e capacidades para tocar determinado instrumento, é lecionar algumas aulas para análise, e observar se o aluno progride na aprendizagem do instrumento, pois se não houver progressos poderá acontecer o instrumento não ser o mais apropriado para o aluno em questão. A escolha do instrumento é portanto um aspeto muito importante, pois é pouco provável que qualquer aluno possa tocar qualquer instrumento. As exigências e particularidades de cada instrumento podem ser determinantes numa fase da aprendizagem inicial, para o aluno conseguir ou não perseverar. Gordon (1991), segundo os autores Kemp e Mills (2002), afirma que quando é feito um teste de diferentes timbres de instrumentos, e o aluno escolhe determinado instrumento, há 75% mais probabilidades de o aluno continuar com o determinado instrumento da sua escolha e alcançar o sucesso. No entanto, normalmente não é feito um direcionamento fundamentado, cuidado e cientificamente

informado, para a distribuição dos instrumentos aos alunos. Outro aspecto importante referido por Kemp e Mills (2002), é que quando uma criança está determinada a querer aprender determinado instrumento, os pais e professores deverão ser aconselhados a não tentar redirecionar a escolha da criança (Kemp & Mills In. Parncutt & McPherson, 2002).

A personalidade das crianças pode ser também determinante na escolha do instrumento, como os autores Kemp e Mills (2002) explicam: “For example, string playing may frequently attract the quieter, more introverted, and studious child, whereas brass playing may appeal to the more socially outgoing and extroverted. Singers also tend to be more extroverted, sensitive and imaginative types. Keyboard players tend to be more extroverted but not as extroverted as the brass players and singers.” (Kemp & Mills In. Parncutt & McPherson 2002, p. 11).

Para além da personalidade, outro aspecto importante para a escolha do instrumento é o físico do aluno, um aluno que tenha dedos mais finos e longos é mais direcionado para instrumentos de cordas, enquanto alunos que tenham os lábios mais finos são mais direcionados para instrumentos de metais. No entanto, Kemp e Mills (2002) defendem que os alunos não deverão apenas ser rastreados apenas pelo físico, mas também pelo gosto dos alunos. O que significa que os professores devem adaptar o ensino às especificidades de cada aluno (Kemp & Mills In. Parncutt & McPherson 2002, p. 11).

#### **2.2.5. A família**

Na aprendizagem da música o papel dos pais é muito importante, principalmente nas etapas iniciais. O envolvimento dos pais na educação musical dos filhos pode ser um fator decisivo na continuidade dos estudos em música (Pinto, 2004).

O suporte dos pais quando o aluno se esforça é fundamental. O aluno não deverá receber recompensas para cumprir determinado objetivo, por parte dos pais, para não criar uma dependência de motivação extrínseca. A atividade musical em si mesmo deverá ser para o aluno uma recompensa. Para estimular a motivação dos filhos é também fundamental a participação dos pais/família nos concertos, audições

entre outras atividades musicais (Pinto, 2004).

Segundo os autores Gembris e Davidson (2002), Badur (1999) analisou os resultados de um estudo que tratava da relação entre o ambiente familiar e as habilidades musicais, competências, atitudes e preferências, bem como o sucesso e carreiras musicais. O resultado mostra que as atividades familiares relacionadas com a música, apoia o desenvolvimento musical das crianças. As atividades poderão ser, criar música juntos, assistir a concertos com a família, falar sobre música e praticar o instrumento na presença de familiares (Gembris & Davidson In. Parncutt & McPherson, 2002).

Manturzevska(1995), segundo os autores Gembris e Davidson (2002), menciona que as características familiares, constituem o factor mais importante e influente para uma carreira musical no campo da música clássica. O autor explica ainda as características ideais de um ambiente familiar para o suporte e sucesso do alunos, como por exemplo, a educação musical deverá ser centrada no aluno, canalizar os interesses e atividades do aluno de uma forma positiva demonstrar uma atmosfera emocional positiva para a atividade musical, ter disposição para investir tempo e esforço nas atividades do aluno (Gembris & Davidson In. Parncutt & McPherson, 2002).

### **2.3. Contextualização histórica das Escolas Profissionais de Música**

Em 1989 foi publicado a partir do decreto lei nº 26/1989 de 21 de Janeiro a criação das Escolas Profissionais (Santos, 2014).

Segundo Graça Mota (2001), as Escolas Profissionais de Música surgiram no ano de 1989, com o propósito de alargar as ofertas de formação, por meio de incentivos e através da promoção da autonomia pedagógica e curricular. Segundo Alves (2011) as Escolas Profissionais de Música surgiram em resposta às dificuldades em que o ensino vocacional se debatia na altura. Como refere o autor Silva (2000), a autonomia dada às Escolas Profissionais, proporcionou a hipótese de poderem construir o seu próprio currículo (Silva, 2000). Estas escolas surgiram num contexto de mudança e modernização social (Graça Mota In. Hargreaves & North, 2001).

As Escolas Profissionais de Música vieram fazer uma ruptura clara das ideias

e conceitos de outras escolas de música especializadas, com a preparação de instrumentistas de Orquestra. Estas escolas representam uma importante e positiva abertura para a cultura e educação em Portugal (Graça Mota In. Hargreaves & North, 2001).

Segundo Alves (2012), as Escolas Profissionais dão mais destaque à componente artística nos seus planos de estudos, e isto reflete-se na situação de serem maioritariamente alunos de Escolas Profissionais a frequentar o ensino superior (Alves, 2012).

O Curso Básico de Instrumento foi criado pela portaria nº 531/1995 de 2 de Junho, e os cursos de Instrumentistas de Cordas e Teclas e Instrumentistas de Sopros e Percussão, foram criados a partir das portarias nº 220 e nº221/2007 de 1 de Março. No Curso de Instrumentista de Cordas e Teclas foi feita uma retificação na portaria 32/2007 de 24 de Abril. Estas portarias englobam também os planos de estudos de cada curso.

O plano de estudo para o Curso Básico de Instrumento (7º, 8º e 9º anos de escolaridades), é o seguinte:

Componentes de formação		Total de horas (ciclo de formação)
Sociocultural	Língua Portuguesa	360
	Língua Estrangeira	300
	Ciências Físicas e Naturais	360
	Ciências Humanas e Sociais	480
	Matemática	300
Artística	Formação Musical	240
	Formação Auditiva	80
	Introdução à Composição	40
	Prática de Conjunto	600
	Práticas Individual e de Naipe	600
	Instrumento	240
	Instrumento de tecla	120
<b>Total</b>	<b>3720</b>	

Tabela 2 - Plano Curricular do Curso Básico de Instrumento ( retirado de Alves, 2012)

Os quadros seguintes ilustram os planos de estudo dos dois cursos Profissionais de Instrumentista, nomeadamente, o Curso de instrumento de Cordas e Teclas e o Curso de Instrumento de Sopros e Percussão (10º, 11º e 12º anos de escolaridade):

Componentes de formação		Total de horas (ciclo de formação)
Sociocultural	Português	320
	Língua Estrangeira	220
	Área de Integração	220
	Tecnologias de Informação e Comunicação	100
	Educação Física	140
Científica	História da Cultura e das Artes	200
	Teoria e Análise Musical	150
	Física do Som	150
Técnica	Instrumentos	270
	Música de Câmara	200
	Naípe, Orquestra e Prática de Acompanhamento	480
	Projetos Coletivos	230
	Formação em Contexto de Trabalho	420
<b>Total de horas do curso</b>		<b>3100</b>

Tabela 3 - Plano Curricular do Curso de Instrumento de Cordas e teclas (retirado de Alves, 2012)

Componentes de formação		Total de horas (ciclo de formação)
Sociocultural	Português	320
	Língua Estrangeira	220
	Área de Integração	220
	Tecnologias de Informação e Comunicação	100
	Educação Física	140
Científica	História da Cultura e das Artes	200
	Teoria e Análise Musical	150
	Física do Som	150
Técnica	Instrumentos	290
	Conjuntos Instrumentais	180
	Naípe e Orquestra	480
	Projetos Coletivos e Improvisação	230
	Formação em Contexto de Trabalho	420
<b>Total de horas do curso</b>		<b>3100</b>

Tabela 4 - Plano Curricular do Curso de Instrumento de Sopros e Percussão (retirado de Alves, 2012)

Alves (2012) refere que existe uma grande diferença no nível de volume de horas de formação na componente artística, entre o ensino vocacional e profissional, sendo mais exigente o ensino profissional.

Segundo Pereira (2012), em termos de organização nas Escolas Profissionais:

As dinâmicas da organização passam por uma administração bem definida, em termos de funções e tarefas, por objectivos a médio e longo prazo, estruturados nos princípios definidos internamente, por um conjunto de colaboradores em regime de part-time, por uma autonomia financeira precária e emergente nas questões pedagógicas e, como tal, muito dependente do Estado e das diferentes entidades reguladoras. Neste contexto, as EP têm autonomia para: (i) distribuir e remunerar o pessoal docente e não docente; (ii) diferenciar as remunerações de acordo com critérios próprios; (iii) fixar o projecto pedagógico e o regulamento interno; (iv) exercer o poder sobre os seus subordinados; (v) gerir os conflitos emergentes na relação entre os diferentes actores educativos; (vi) decidir de acordo com os objectivos, expectativas e motivações traçadas pela entidade promotora. (Pereira 2012, p.65).

Em relação ao modelo pedagógico das Escolas Profissionais, englobadas também as de música, é direccionado a disponibilizar aos alunos um sistema de ensino direccionado para o mercado de trabalho, com diferenciação pedagógica, em que o aluno deverá adquirir determinadas competências no sentido de o tornar profissional em alguma área (Pereira, 2012).

### **2.3.1. Escola Profissional de Música de Viana do Castelo**

A Escola Profissional de Música de Viana do Castelo surgiu no ano de 1992, sendo mais tarde em 1999 tutelada pela Fundação Átrio da Música. Esta Escola Profissional é privada e com autonomia pedagógica, administrativa e financeira. Tanto no Curso Básico de Instrumento como nos cursos de Instrumentistas de cordas e teclas e de Instrumentistas de sopros e Percussão, abrangem a seguinte variedade de instrumentos: Violino, Viola d'Arco, Violoncelo, Contrabaixo – Flauta, Clarinete, Oboé, Fagote, Trompete, Trompa, Trombone, Tuba e Percussão (<http://www.fam.pt>).

No que diz respeito ao programa curricular, a escola tem definidos todos critérios e especificidades de cada curso lecionado, tanto no Curso Básico de Instrumento, como nos cursos de Instrumentista de Cordas e Teclas e Sopros e percussão. O programa modular de instrumento, determina as escalas a serem tocadas em cada módulo, dando liberdade ao professor de escolher os estudos, exercícios e peças/concerto, como podemos ver no exemplo a baixo:

Violino	1 mod. Ré M e Lá M (1 oitava) 1 Arpejo (1)	2 mod. Sol M e Sib M (2 oitavas) 1 Arpejo (1)	3 mod. Lá M e Ré M (2 oitavas) (em 1ª, 2ª, 3ª, ou 4ª posição ou com mudanças de I-III e/ou I-IV) 1 Arpejo (1)
	4 mod. Si b e Dó M + menor rel. ou hom. (2 oitavas) (I e II posição ou c/ mudanças posição I – III e/ou II – IV) 3 Arpejos Maiores (I – VI – IV) 1 Arpejo Menor (1)	5 mod. Láb M e Mi M + menor rel. ou hom. (2 oitavas) (III e IV posição ou c/ mudanças posição I – III e/ou II – IV) 3 Arpejos Maiores (I – VI – IV) 1 Arpejo Menor (1)	6 mod. Si M e Lá M + menor rel. ou hom. (2 oitavas) (I - III e V posição ou c/ mudanças posição I – III e/ou I – III – IV) 3 Arpejos Maiores (I – VI – IV) 1 Arpejo Menor (1)
	7 mod. Réb M + menor rel. ou hom. (2 oitavas) (na 1ª posição, com mudanças I – III e I – III – V) Sol M + menor rel. ou hom. (3 oitavas) 3 Arpejos Maiores (I – VI – IV) 1 Arpejo Menor (1)	8 mod. Sib M e Lá M + menor rel. ou hom. (3 oitavas) 3 Arpejos Maiores (I – VI – IV) 1 Arpejo Menor (1)	9 mod. Ver Regulamento da Prova Técnica da PAP

Figura 2 - Exemplo de programa modular de escalas para o instrumento de violino

EPMVC 2014/15 CBI - Cordas	Curso Básico de Instrumento - Cordas	Programa mínimo obrigatório da Disciplina de Instrumento
<b>Módulo 1</b>	<b>Módulo 2</b>	<b>Módulo 3</b>
Programa mínimo obrigatório: Escalas: 2 Maiores e 1 arpejo (1) Estudos: 2 estudos e 3 exercícios Peças: 2  Programa a apresentar na prova: • Escalas: executar 1 escala sorteada de 2 a apresentar + 1 arpejo (1) • Estudos: executar 1 estudo sorteado de 2 a apresentar. • Peças: executar 1 peça sorteada de 2 a apresentar.*	Programa mínimo obrigatório: Escalas: 2 Maiores e 1 arpejo (1) Estudos: 3 estudos e 3 exercícios Peças: 2  Prova de Controle Técnico • Escalas: executar 1 escala sorteada de 2 a apresentar + 1 arpejo (1) • Estudos: executar 1 estudo sorteado de 2 a apresentar.	Programa mínimo obrigatório: Escalas: 2 Maiores e 1 arpejo (1) Estudos: 2 estudos + 1 obrigatório e 3 exercícios Peças: 2  Programa a apresentar na prova: • Escalas: executar 1 escala sorteada de 2 a apresentar + 1 arpejo (1) • Estudos: executar 1 estudo sorteado de dois a apresentar + estudo obrigatório • Peças: executar 1 peça sorteada de 2 a apresentar.*

Figura 3 - Exemplo do programa mínimo obrigatório da disciplina de instrumento

Este modelo de programa curricular, permite diferenciar o ensino consoante as dificuldades do aluno, pois um professor pode escolher material apropriado para as capacidades de cada aluno, havendo assim mais evolução do que se todo o

repertório fosse igual para todos. Em relação às escalas, o programa foi feito de maneira a que o aluno durante o seu percurso escolar, faça todas as escalas, que poderão ser repetidas, mas com algumas mudanças, como por exemplo, a quantidade de oitavas e mudanças de posição na escala.

Em relação aos critérios de Avaliação, estão divididos em três partes, a aquisição de conhecimentos (o saber), o desenvolvimento das competências instrumentais (saber fazer), e finalmente a aquisição de autonomia, responsabilidade, empenho no trabalho, assiduidade e pontualidade, o respeito pelas regras, entre outros (saber ser e saber estar).

<b>DOMÍNIOS</b>	<b>Curso Básico de Instrumento</b>	<b>Cursos de Nível Secundário</b>
COGNITIVO (saber)	75%	80%
OPERATÓRIO e INSTRUMENTAL (saber-fazer)		
SOCIO-AFETIVO (saber ser e saber estar)	25%	20%

Figura 4 - Critérios de avaliação

As Frequências de instrumento, são distribuídas da seguinte forma:

**Articulação Módulos/Frequências**

**INSTRUMENTO**

<b>Módulo</b>	<b>Frequência</b>
1º ano	
M1	F1
M2	PCT*
M3	F2

<b>Módulo</b>	<b>Frequência</b>
2º ano	
M4	F3
M5	PCT*
M6	F4

<b>Módulo</b>	<b>Frequência</b>
3º ano	
M7	F5
M8	PCT*
M9	**

- \*Prova de Controlo Técnico; \*\*Recital da PAP

Figura 5 - Articulação de Módulos/Frequências

Podemos observar na figura 6. que no 1º e 3º período são realizadas as frequências de Instrumento e no 2º período é feita a Prova de Controlo Técnico, onde o aluno deverá apresentar o repertório técnico do respetivo módulo (escalas e estudos). As Frequências de Instrumento são avaliadas da seguinte maneira:

<b>CURSO BÁSICO</b>			
<b>1º CBI</b>		<b>2º e 3º CBI</b>	
<b>Item</b>	<b>Peso</b>	<b>Item</b>	<b>Peso</b>
Escala	25%	Escala	12,5%
Estudo	25%	Estudo sorteado	15%
		Estudo obrigatório	15%
		Leitura à 1ª vista	7,5%
Peça	50%	Peça	25%
		Sonata/Concerto	25%

Figura 6 - Critérios de classificação da frequência de Instrumento do Curso Básico

<b>CURSOS DE INSTRUMENTISTA</b>	
<b>Item</b>	<b>Peso</b>
Escala	10%
Estudo sorteado	12%
Estudo obrigatório	12%
Leitura à 1ª vista	6%
Peça	30%
Sonata/Concerto	30%

Figura 7 - Critérios de classificação da frequência de Instrumento do Curso de Instrumentista

Como podemos observar, no Curso Básico o repertório técnico e o repertório artístico tem o mesmo peso de percentagem, 50% - 50%. No Curso de Instrumentista o repertório técnico tem um peso de 40% e o repertório artístico tem um peso de 60%. A classificação final da frequência de Instrumento é resultante da média das classificações de cada membro do júri . Cada membro do júri avalia o aluno numa classificação de 0 a 20 em cada um dos itens: escalas- ritmo, afinação, sonoridade, precisão e qualidade da articulação; estudo –ritmo, afinação, sonoridade, precisão e

interpretação; leitura à primeira vista – ritmo, afinação, sonoridade, precisão e interpretação; peça e andamento de Sonata ou Concerto- ritmo, afinação, sonoridade, precisão e interpretação. Finalmente os valores de cada professor são somados e comunicados ao presidente do júri.

São realizadas audições todos os períodos, em que o aluno é obrigado a executar pelo menos uma obra de memória, a avaliação da audição é feita pelo coordenador da audição juntamente com dois professores destacados para o efeito, a audição é avaliada como Apto ou Não Apto. Se o aluno ficar não apto na audição de instrumento, implica a não conclusão do módulo e terá de ser agendado a recuperação dessa audição no período reservado às recuperações de módulos.

Nos anos conclusivos de curso (3ºCBI E 3ºCICT/CISP) é feita a Prova de Aptidão Profissional (PAP), e é elaborado como um projeto integrador de todos os saberes adquiridos e de todas as capacidades alcançadas ao longo do curso.

No Curso Básico de Instrumento, a PAP é organizada por duas provas práticas, envolvendo um complemento escrito, sujeitas à apreciação de um júri: a) prova técnica; b) recital com a apresentação escrita de biografia no programa ou folha de sala do evento.

No Curso de Instrumentista, a PAP é composta por duas provas práticas: a) Instrumento, com a prova de repertório e o recital; b) Música de câmara; e uma prova teórica: composta por uma componente escrita e apresentação oral e defesa, desenvolvida em articulação com o recital.

## **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**

### **Capítulo 3 – Metodologia**

“A investigação quantitativa integra-se no paradigma positivista, apresentado como objetivo a identificação e apresentação de dados, indicadores e tendências observáveis. Este tipo de investigação mostra-se geralmente apropriado quando existe a possibilidade de recolha de medidas quantificáveis de variáveis e inferências a partir de amostras de uma população”(Sousa e Batista 2011, p.53).

Nesta pesquisa, o objetivo principal foi investigar o nível de motivação dos alunos referentes aos anos de conclusão académica, ou seja, 9º ano de escolaridade/ 3º Curso Básico de Instrumento e 12º ano de escolaridade/ 3º Curso de Instrumentistas e Cordas da Escola Profissional de Música de Viana do Castelo. A razão pelo que escolhi estes determinados anos de escolaridade para realizar o meu estudo, foi para tentar descobrir as razões de desistências no estudo da música/Instrumento, e também discernir as razões que levam certos alunos à desmotivação. Na minha investigação foi utilizada uma abordagem quantitativa, que foi realizada através de inquéritos. O objetivo do inquérito é de obter respostas que possam ser analisadas objetivamente e fazer comparações analíticas.

#### **3.1. Procedimentos**

A aplicação dos inquéritos foi feita com autorização da orientadora e Diretora da Escola Profissional de Música de Viana do Castelo. Em colaboração com a direção pedagógica agendamos a aplicação dos inquéritos. Foi realizado por turmas separadas com entrega pessoal dos inquéritos. Previamente entreguei também um documento explicativo para conhecimento dos Encarregados de Educação e expliquei presencialmente o objetivo da minha dissertação, nomeadamente que todos os dados são confidenciais. Previamente à aplicação dos inquéritos, foram distribuídos por diversos professores, para a validação da formulação das perguntas, se realmente estavam ajustadas no contexto da Escola Profissional de Música de Viana do Castelo, ou não. Foram feitos alguns ajustamentos nesse sentido. Todos os

alunos das turmas 9º ano (3ºCBI) e 12º ano (3º CICT/CISP) participaram neste estudo, sem nenhuma exceção.

### 3.2. Participantes

Os participantes na minha pesquisa foram, 30 alunos do 9º ano de escolaridade/ 3º Curso Básico de Instrumento e 28 alunos do 12º ano de escolaridade/ 3º Curso de Instrumentistas e Cordas da Escola Profissional de Música de Viana do Castelo, com idades compreendidas entre os 14 e 18 anos. Estas turmas abrangem um leque variado de instrumentos musicais, e são alunos em anos escolares conclusivos. Todos os alunos participaram no meu estudo.

Ano de Escolaridade	Nº Total de Alunos	Nº de Alunos do Sexo Feminino	Nº de Alunos do Sexo Masculino
9º Ano/3º CBI	30	17	13
12º Ano/3º CISP/CICT	28	15	13
<b>Total de Inquiridos</b>	<b>58</b>	<b>32</b>	<b>26</b>

Tabela 5 - População participante da investigação através de inquéritos.

### 3.3. Instrumentos

Nesta investigação foi utilizado como instrumento de recolha de dados, o inquérito, que inclui questões relevantes para a minha investigação. “A utilização do inquérito num projeto de investigação justifica-se sempre que há grande necessidade de obter informações a respeito de uma grande variedade de comportamentos – para compreender fenómenos como atitudes, opiniões, preferências e representações, para obter dados de alcance geral sobre fenómenos que se produzem num dado momento ou numa dada sociedade com toda a sua complexidade” (Sousa e Batista 2011, p. 90)

Utilizei no meu estudo maioritariamente questões fechadas, são aquelas que o inquirido apenas seleciona a opção que mais se adequa à sua posição, utilizei também questões mistas, em que se utiliza questão fechada com a aberta. O questionário obtém também questões de filtro, que servem para filtrar as pessoas para as quais a pergunta se adequa, ou não. Por fim utilizei também algumas

questões de escolha múltipla, numa escala progressiva de, por exemplo: Nenhum, Pouco, Bastante, Muito.

### 3.4. Tratamentos de dados

“É o conjunto de processos operativos que nos permite recolher os dados empíricos que são uma parte fundamental do processo de investigação. Por vezes, é importante o recurso a várias fontes de informação e cruzar o seu conteúdo, de modo a que várias fontes relatem o mesmo acontecimento e provem a sua veracidade” (Sousa e Batista 2011, p.70). O processo da análise e tratamento dos dados, foi um procedimento demoroso e exigente de rigor e precisão. Podemos observar esse processo na figura a baixo apresentada:



Figura 8 - Modelo interativo da análise dos dados (Adaptado de Miles e Huberman, 1994:24 In. Sousa e Batista, 2011).

Os dados procedentes dos inquéritos aplicados foram registados, analisados e interpretados através do programa Excel. Foi feito um trabalho de procura de conformidades e diferenças, aglomerações, modelos e aspetos importantes para a investigação. Segundo a autora Bell (1997), num inquérito “A ênfase principal consiste na descoberta de factos, e, se um inquérito for bem estruturado e conduzido, pode tornar-se uma forma relativamente acessível e rápida de obter informação (Bell 1997, p. 26).

## Capítulo 4- Análise e discussão

Neste capítulo iremos abordar pormenorizadamente os dados retirados dos inquéritos e apresentados em gráficos dos alunos do 3º CBI e 3ºCICT/CISP. Vamos analisar o perfil do aluno, o aluno e o instrumento e finalmente o aluno e a escola/professor, para tentar perceber o nível motivacional dos alunos inquiridos. Seguidamente faremos a discussão dos dados, onde iremos observar se os resultados desta investigação, apoiam e justificam o problema e os objetivos da mesma. Será ainda apresentado estratégias de motivação para a resolução de problemas relacionados com a aprendizagem, fundamentado por investigadores sobre a matéria aqui tratada.

Em termos de população, os inquéritos foram preenchidos pela seguinte amostragem:

Ano de Escolaridade	Nº Total de Alunos	Nº de Alunos do Sexo Feminino	Nº de Alunos do Sexo Masculino	% de Alunos Sexo Feminino	% Alunos Sexo Masculino
9º Ano/3º CBI	30	17	13	57%	43%
12º Ano/3º CISP/CICT	28	15	13	54%	46%
<b>Total de Inquiridos</b>	<b>58</b>	<b>32</b>	<b>26</b>	<b>55%</b>	<b>45%</b>

Tabela 6 - Alunos inquiridos, com percentagens.

Podemos ver no gráfico 1. que maioritariamente temos alunos do sexo feminino em ambos os anos de escolaridade.

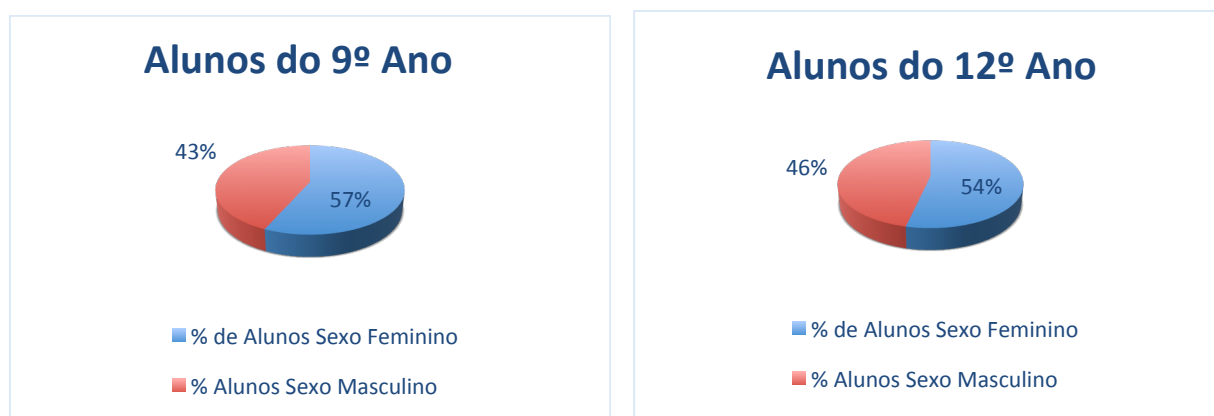


Gráfico 1 - Percentagem de alunos de sexo feminino ou masculino

#### 4.1. O perfil do aluno

Na primeira questão do inquérito, foi interrogado aos alunos com que idade é que começaram a estudar música, os resultados demonstram que no 9º ano/3º CBI a maior parte dos alunos (47%) começaram aos 10 anos de idade, no 12º ano/3º CICT/CISP a maioria dos alunos (32%) começaram a estudar música com 12 anos de idade. Podemos também observar que 3% dos alunos do 9º ano/3º CBI e 4% dos alunos do 12º ano/3º CICT/CISP começaram mais tarde no estudo na música, aos 14 anos de idade. E houve também alunos que começaram mais cedo no estudo da música 3% do 9º ano/3º CBI e 4% dos alunos do 12º ano/3º CICT/CISP, pelos 5 anos de idade.

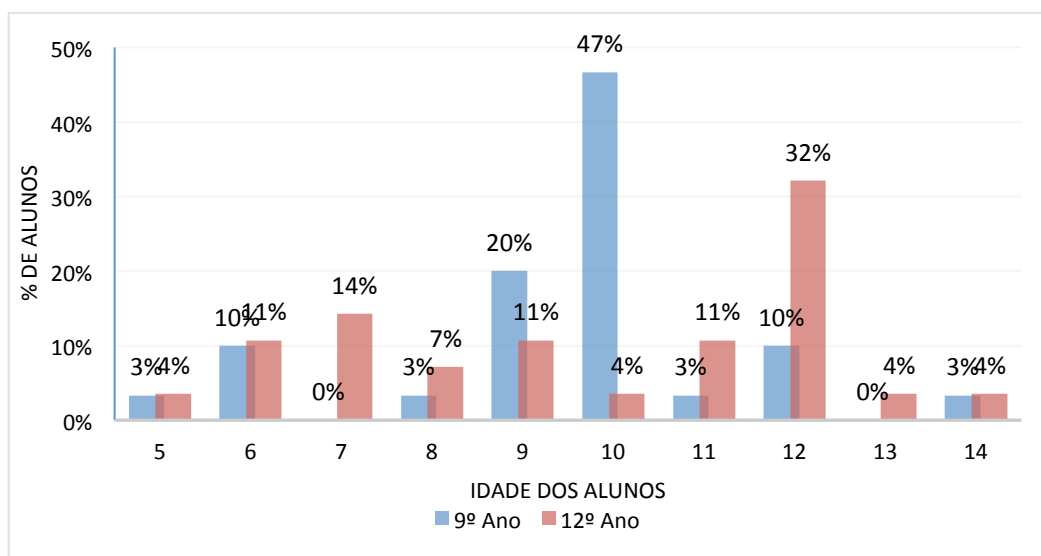


Gráfico 2 - Inquérito: "Com que idade começou a estudar música?"

De seguida foi colocada a questão, onde começaram os estudos de música. No 9º ano/3º CBI a maioria começou em Academias de Música, com 37%. Igualmente com 37% os alunos começaram em "Outros", onde se engloba escolas de música em lojas, e outros serviços similares, ou mesmo sozinho em casa a aprender com manuais, de forma autodidata. De seguida, vem as bandas filarmónicas de música com 17% e, por fim, 10% começaram na Escola Profissional. Estes resultados explicam o porquê de a maioria dos alunos do 9º ano/3º CBI começarem com dez anos a estudar música, pois nas academias o 1º grau começa com alunos de dez anos de idade.

No 12º ano/3º CICT/CISP a maioria dos alunos, em percentagem de 32%,

começaram a estudar na Escola profissional, com a mesma percentagem em “Outros”, de seguida com 21% os alunos que começaram a estudar em Bandas filarmónicas e, por último, em Academias de Música com 14%. Como comparação podemos ver que no gráfico 2. os alunos começaram a aprender música maioritariamente aos 12 anos, e o gráfico 4. mostra-nos que maioritariamente os alunos começaram na Escola Profissional.

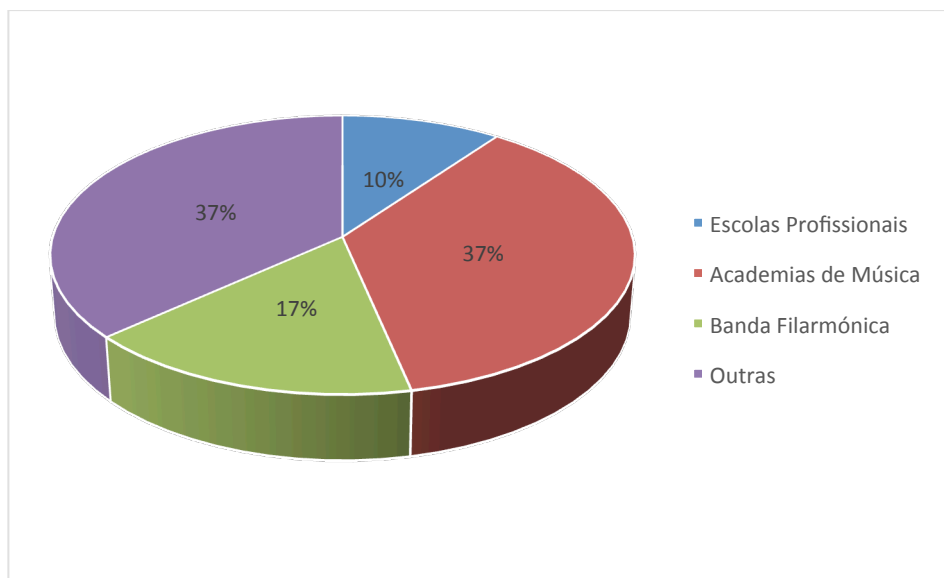


Gráfico 3 - Inquérito 9º ano/3º CBI : “Onde começou a estudar música?”

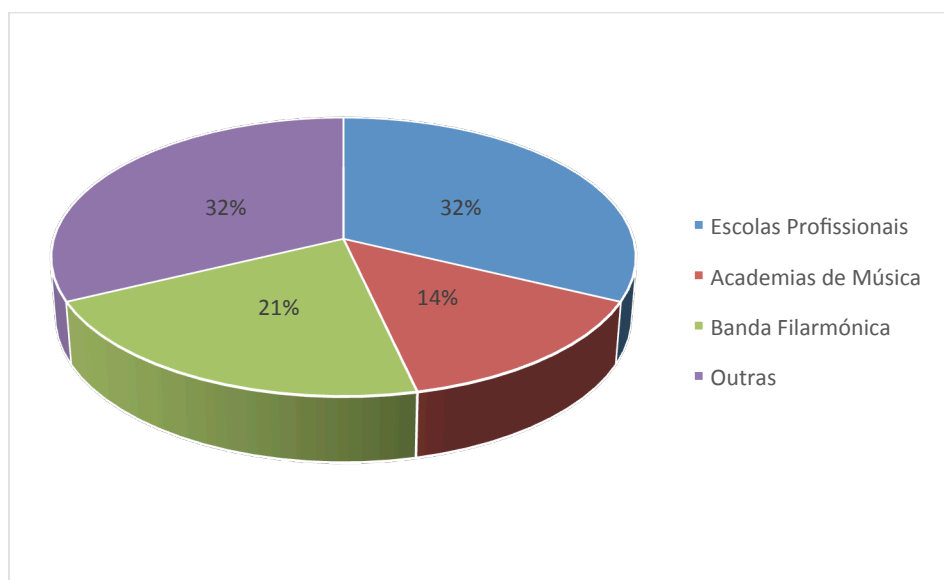


Gráfico 4 - Inquérito 12º ano/3º CICT/CISP: “Onde começou a estudar música?”

Outra questão relacionada com o perfil do aluno, é a sua autodeterminação e vontade de começar a estudar música sem influências exteriores, a próxima questão

aborda essa mesma problemática, onde foi questionado aos alunos se começaram a estudar música por vontade própria. Os resultados são os seguintes:

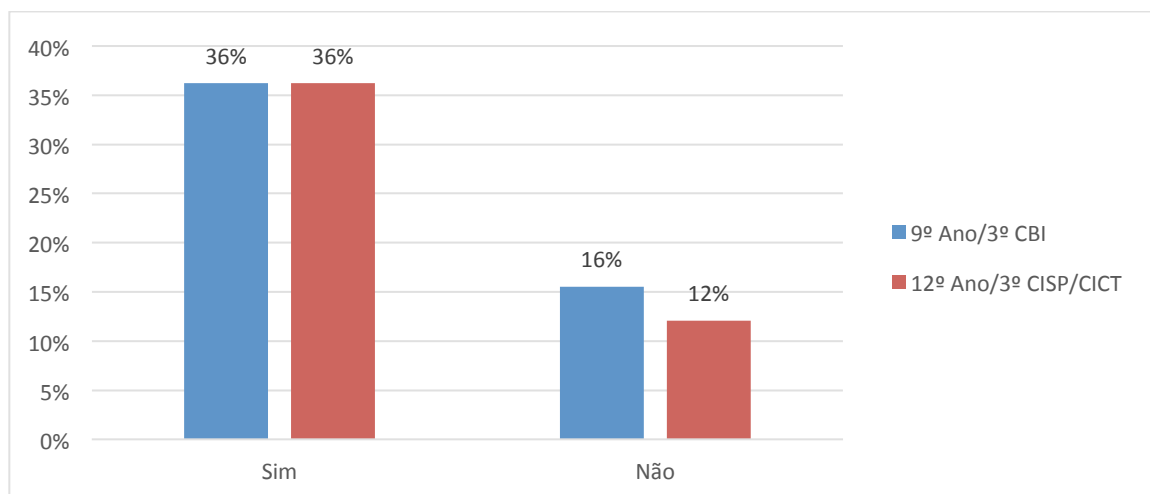


Gráfico 5 - Inquérito: "Decidiu sozinho(a) começar a estudar música?"

Podemos conferir com o gráfico 5. que a maior parte dos alunos começou os seus estudos em música por vontade própria. Tanto o 9º ano/3ºCBI, como o 12º ano/3ºCICT/CISP estão com a mesma percentagem de 36% de resposta "Sim".

Nos alunos que responderam "Não" a esta questão, podemos confirmar que o 9º ano/3ºCBI tem 16% de resposta negativa e o 12º ano/3ºCICT/CISP 12%. No gráfico 6. apresentado a baixo demonstra as influências para os alunos começarem a estudar música:

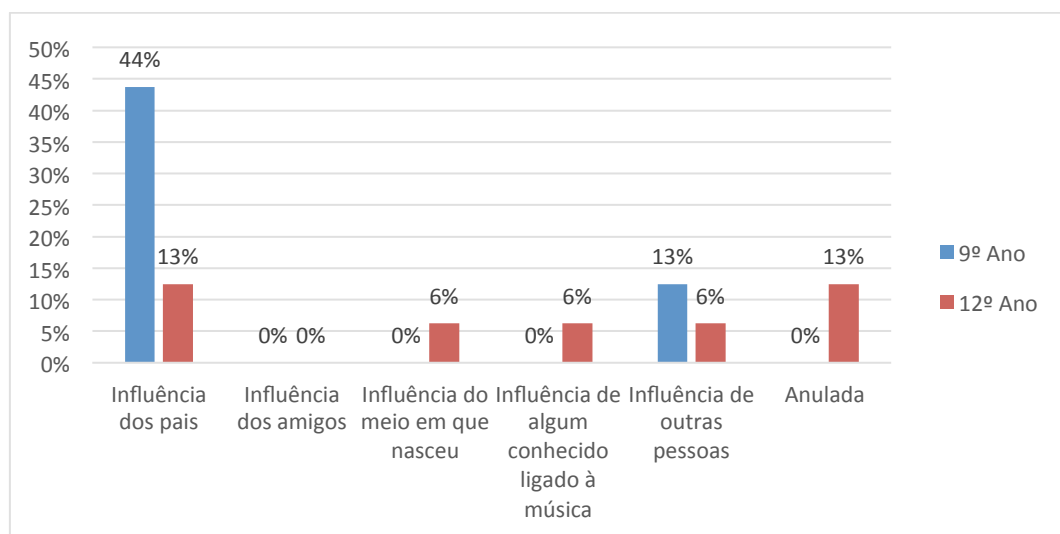


Gráfico 6 - Inquérito: "Se respondeu "Não" o que o(a) levou a essa decisão?"

No 9º ano/3º CBI 44% dos alunos responderam que começaram a estudar música por influência dos pais e com 13%, por influência de outras pessoas. No 12º ano/3º CICT/CISP, as influências são mais variadas, 13% responderam por influência dos pais, 6% por influência do meio em que nasceu e 6% influência de outras pessoas.

A seguinte questão procura saber se os alunos praticam outras atividades, para enriquecimento ou relaxamento da exigência escolar.

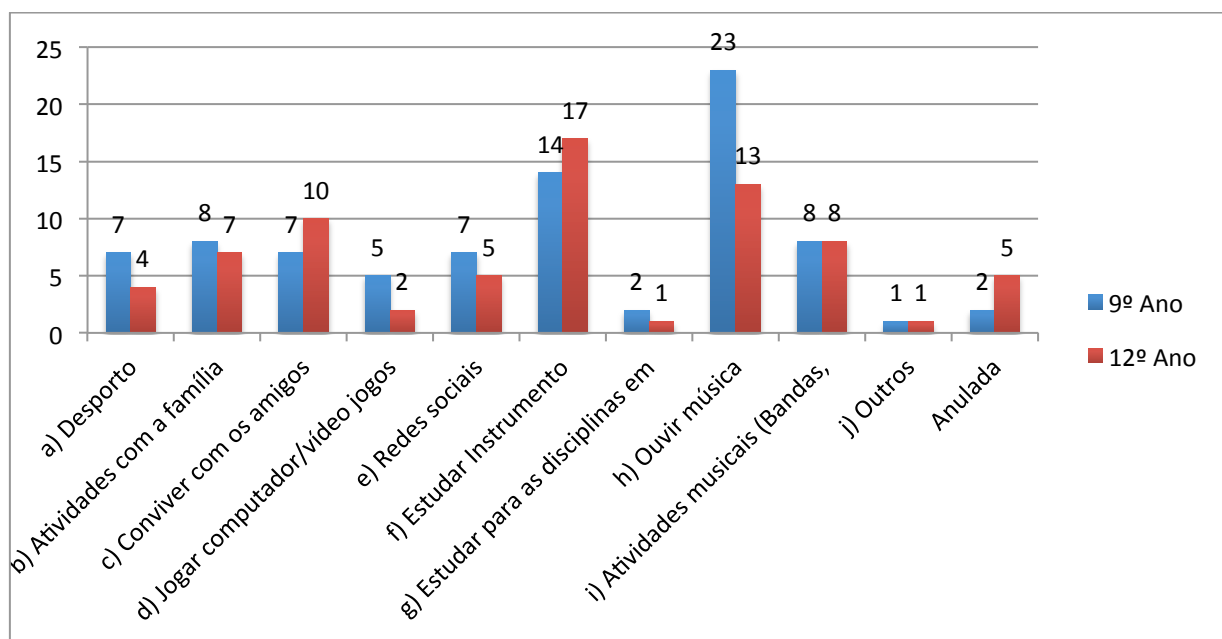


Gráfico 7 - Inquérito: “Como ocupa o seu tempo livre? (assinale até três questões)”

Conseguimos observar a partir do gráfico 7., que os alunos do 9º ano/3º CBI, ocupam o seu tempo livre maioritariamente a ouvir música ou a estudar instrumento. No 12º ano/3º CICT/CISP ocupam a maior parte do seu tempo livre a estudar instrumento e a ouvir música.

A seguinte questão está relacionada com a importância que a música tem na vida dos alunos inquiridos, sendo a exigência da Escola Profissional de Música de Viana do Castelo muito grande e sendo um percurso longo e exigente, é importante que os alunos vejam esta formação como algo importante e decisivo para a vida deles.

No gráfico 8. demonstra os resultados e as percentagens, que para mim é das perguntas mais importantes para perceber a motivação que leva os alunos a continuar a estudar música, ou não.

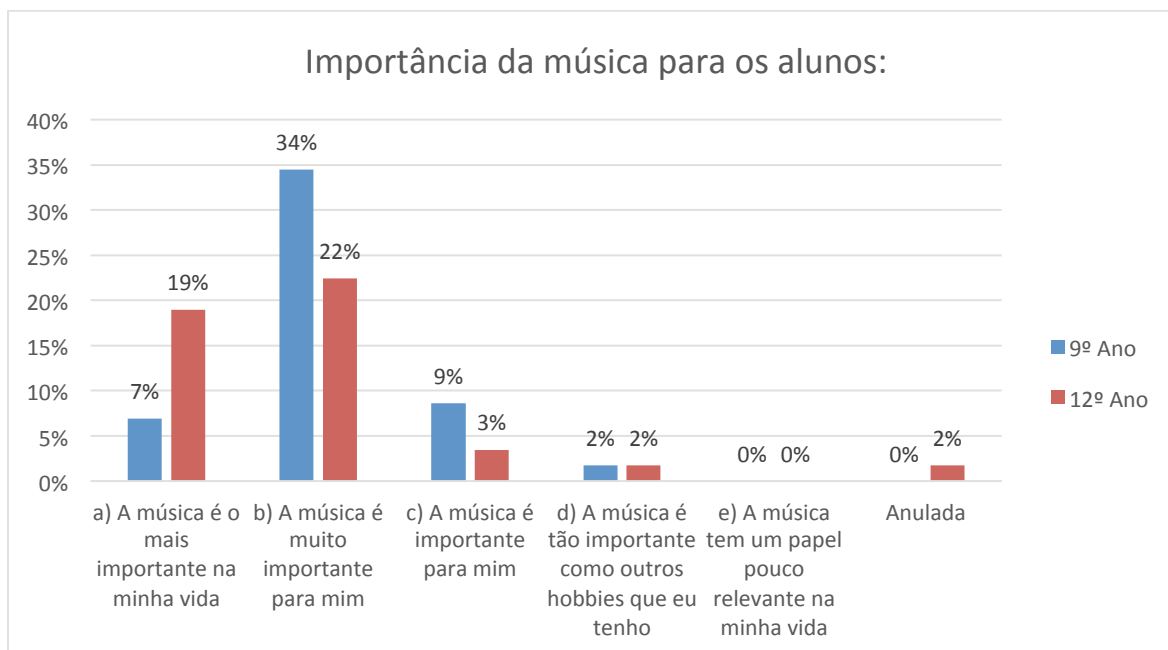


Gráfico 8 - Inquérito: “ Qual das seguintes situações se aplica a si:”

Nesta questão podemos observar que nenhum dos alunos pensam que a música tem um papel pouco relevante na vida deles, 2% em ambos os anos escolares pensam que a música é tão importante como outros hobbies, no 9º ano/3ºCBI 9% dos alunos veem a música como importante para eles, já no 12º ano/3ºCICT/CISP 3% dos alunos pensam o mesmo. Numa perspetiva mais animadora, 34% dos alunos do 9º ano/3ºCBI considera a música como muito importante para eles, no 12º ano/3ºCICT/CISP 22% pensam o mesmo. Na resposta “A música é o mais importante na minha vida”, o 12º ano/3ºCICT/CISP responderam com 19% de percentagem e o 9º ano/3ºCBI com 7%.

## 4.2. O aluno e o instrumento

Neste subcapítulo vamos abordar questões relacionadas com o instrumento como agente de motivação.

Foi elaborada a questão de qual o instrumento com que os alunos iniciaram os seus estudos na música, esta questão é pertinente para comparação de dados relacionados com mudanças de instrumento.

Podemos assistir nos gráficos 9. e 10. os instrumentos que os alunos tocaram inicialmente:

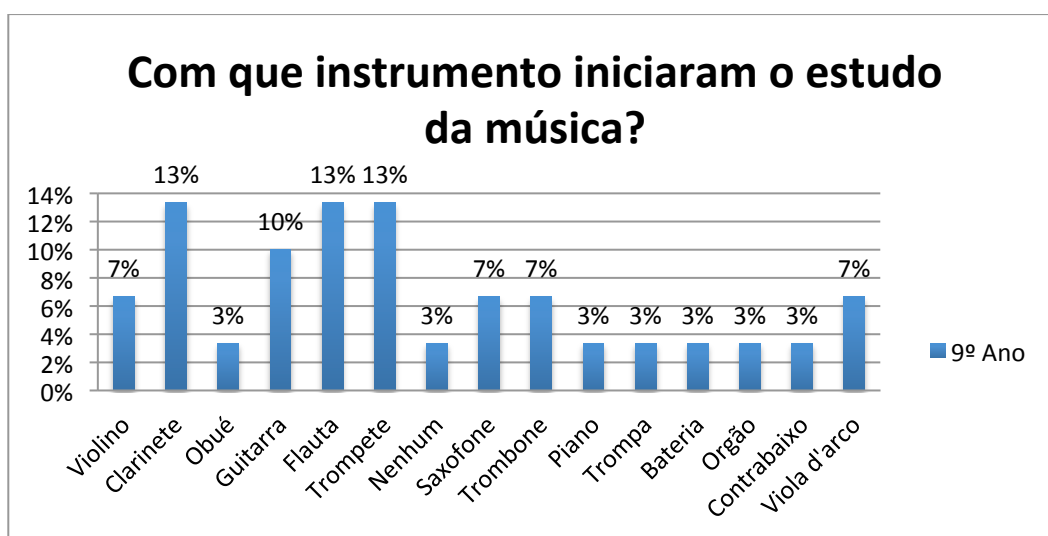


Gráfico 9 - Inquérito 9º ano/3º CBI: "Que instrumento?"

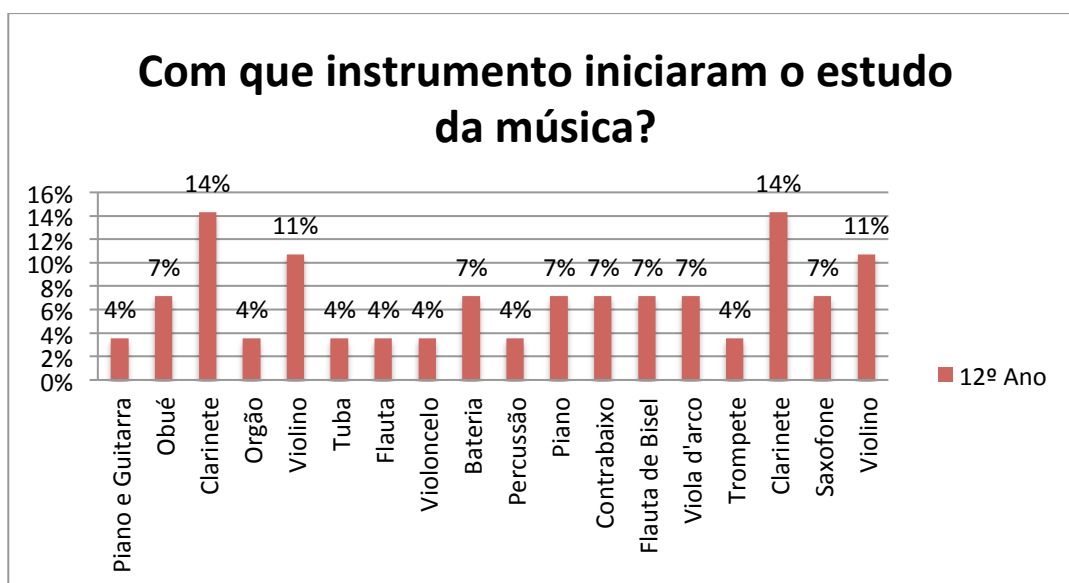


Gráfico 10 - Inquérito 12º Ano/3º CICT/CISP: "Que Instrumento?"

Na tabela 7, a baixo apresentada, verificamos os instrumentos que os alunos tocam atualmente na Escola Profissional de Música de Viana do Castelo:

<b>Instrumento que toca na EPMVC</b>	<b>9º Ano</b>	<b>12º Ano</b>
Violino	6	5
Clarinete	3	4
Oboé	2	2
Flauta Transversal	3	1
Trompete	3	1
Saxofone	1	2
Trompa	2	1
Contrabaixo	2	4
Viola d'arco	4	2
Tuba	0	1
Violoncelo	2	1
Percussão	1	2
Trombone baixo	1	0
Fagote	0	2
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>28</b>

Tabela 7 - Inquérito: “Que instrumento toca na Escola Profissional de Música de Viana do Castelo”

Cruzando os resultados obtidos nos gráficos 9., 10. e na tabela x, verificamos que, 57% dos alunos do 9º Ano tocam o mesmo instrumento com que iniciaram o estudo da música, enquanto que 43% mudaram de instrumento. Dos alunos do 12º Ano, 68% tocam o mesmo instrumento com que iniciaram o estudo da música, enquanto que 32% mudaram de instrumento.

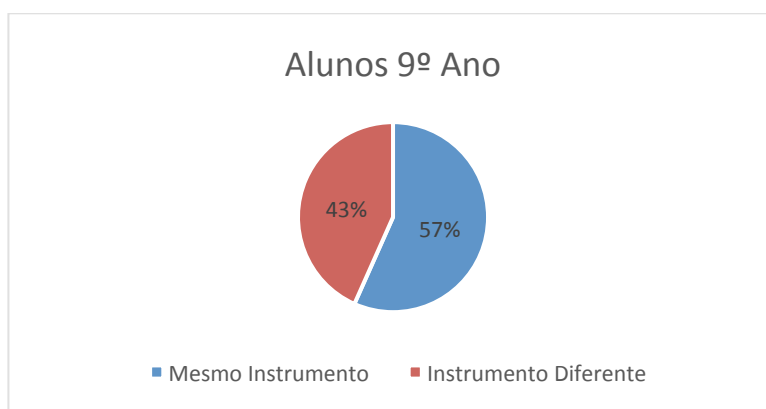


Gráfico 11 - Relacionamento entre Instrumento inicial e atual do 9º ano/3ºCBI

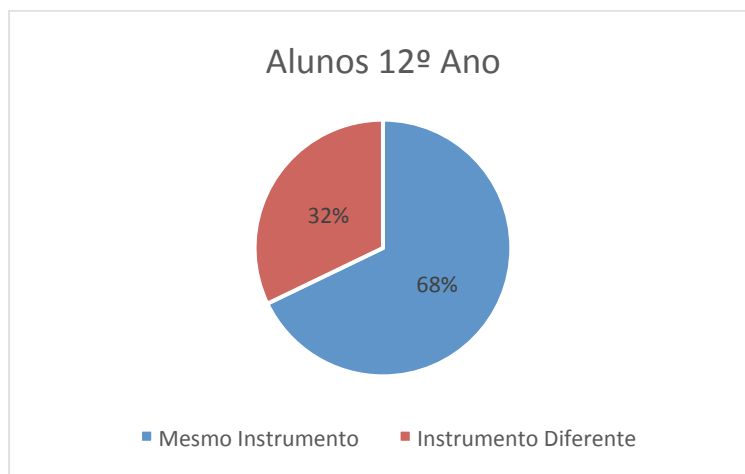


Gráfico 12 - Relacionamento entre Instrumento inicial e atual do 12º ano/3ºCICT/CISP

Quando os alunos ingressam na Escola Profissional, é feita uma prova de seleção entre variados instrumentos, para que lhes seja atribuído um instrumento consoante as suas capacidades físicas e cognitivas.

Na seguinte questão, perguntou-se aos alunos se gostaram do instrumento que lhes foi atribuído na Escola e os resultados foram os seguintes:

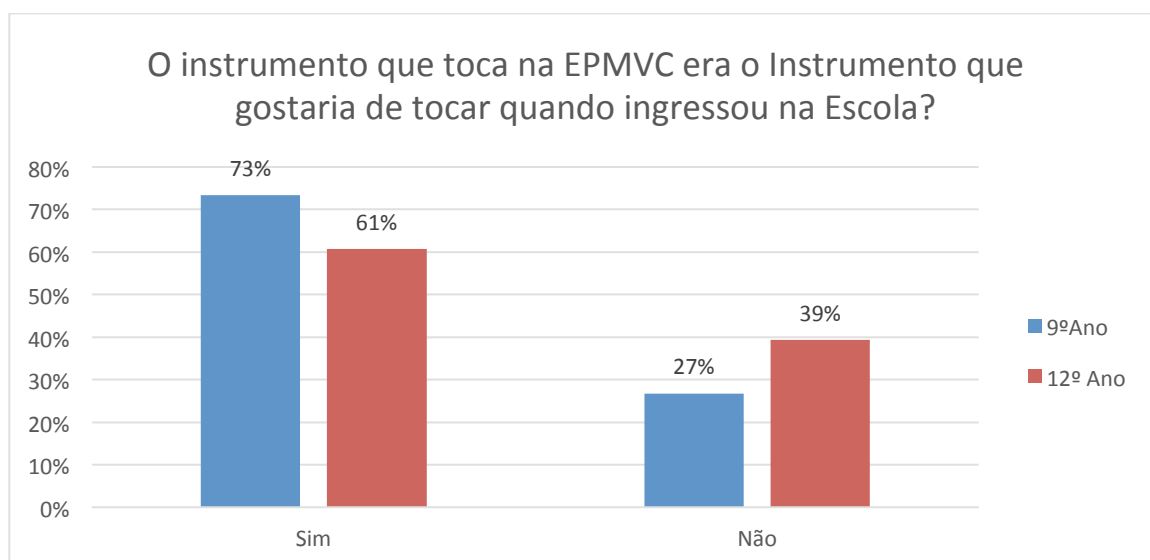


Gráfico 13 - Inquérito: "O instrumento que toca na EPMVC era o instrumento que gostaria de tocar quando ingressou na escola?"

Nesta questão conseguimos analisar que 73% dos alunos do 9º ano/3ºCBI começaram a tocar na Escola Profissional o instrumento que inicialmente pretendiam, e 27% começaram os seus estudos profissionais com um instrumento que não

gostariam. No 12º ano/3º CICT/CISP 61% começaram a tocar o instrumento que inicialmente gostariam e 39% não. Podemos concluir que estes resultados poderão estar relacionados com o facto de 37% dos alunos do 9º ano/3º CBI terem iniciado os seus estudos de instrumento em Academias de música, daí terem ficado com o mesmo instrumento. Pelo contrário, no 12º ano/3º CICT/CISP a maioria (32%) dos alunos começaram diretamente na Escola Profissional de Música de Viana do Castelo.

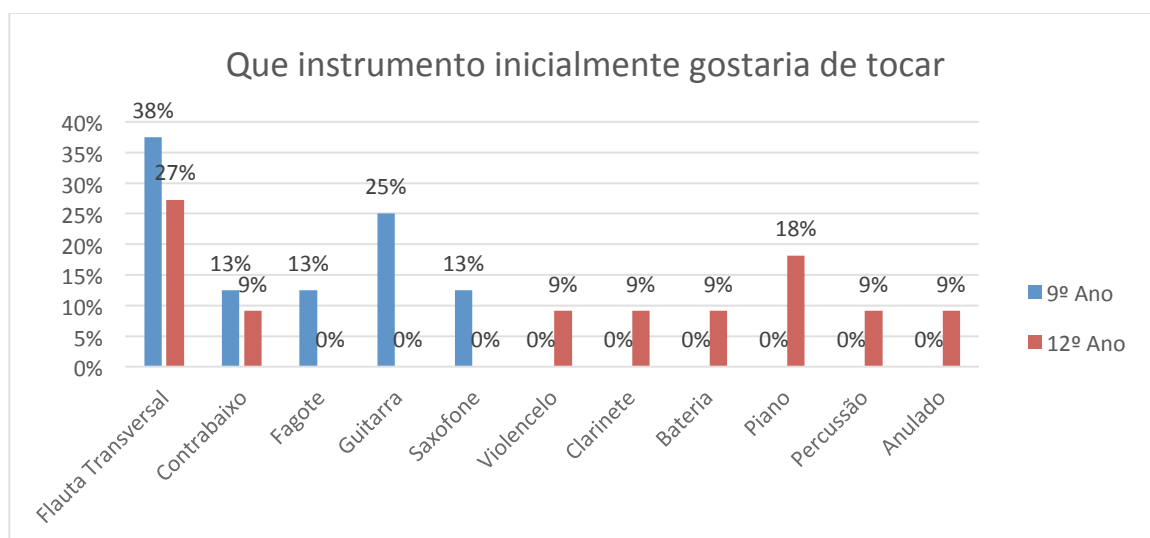


Gráfico 14 - Inquérito: “Se respondeu ‘Não’ à questão 3.1., qual o instrumento que inicialmente gostaria de tocar?”

Podemos observar no gráfico apresentado em cima, as preferências dos alunos que responderam ‘Não’ na questão: ” O instrumento que toca na EPMVC era o instrumento que gostaria de tocar quando ingressou na escola?”.

Seguidamente foi colocada a questão se os alunos gostam do instrumento que tocam atualmente e o resultado é o seguinte:

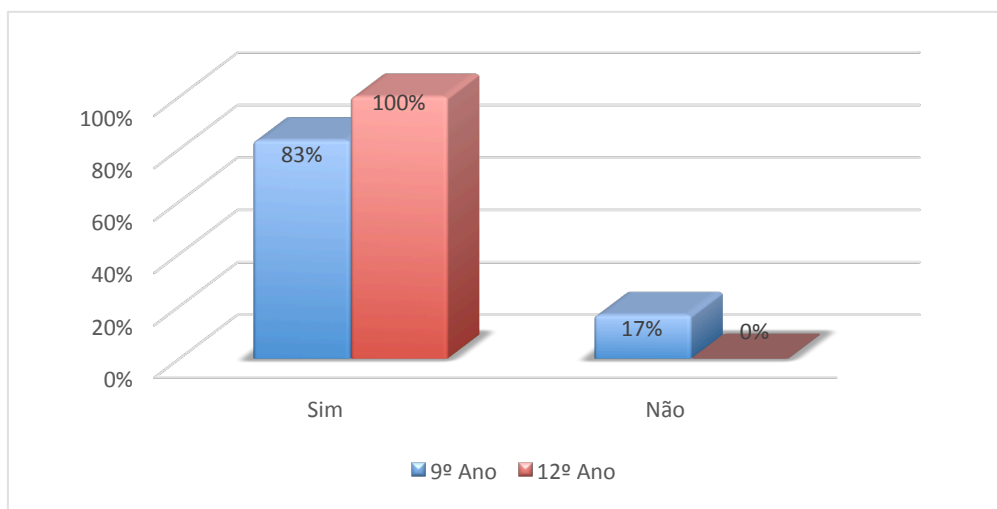


Gráfico 15 - Inquérito: "Gosta do Instrumento que toca?"

Estes resultados são animadores, pois no 12º ano/3ºCICT/CISP que era a turma que tinham uma percentagem de 19% de não terem gostado do instrumento atribuído na Escola Profissional, agora pode-se observar que todos os alunos (100%) gostam atualmente do instrumento que tocam. No 9º ano/3ºCBI 17% dos alunos não gostam do instrumento que tocam.

Em geral nas duas turmas, podemos traduzir esta questão no seguinte gráfico:

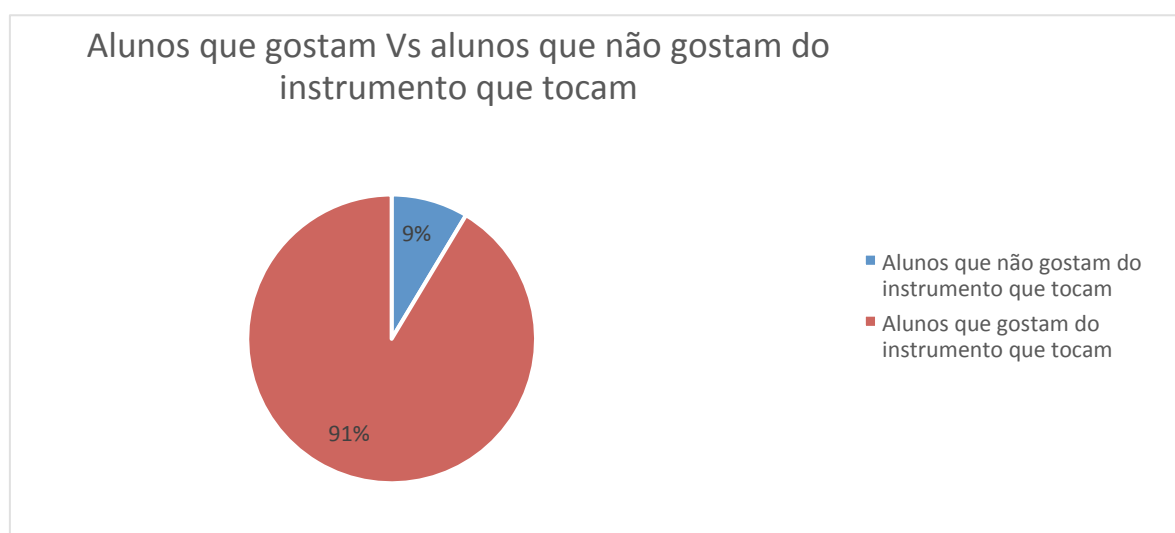


Gráfico 16 - "Alunos que Gostam Vs alunos que não gostam do instrumento que tocam"

Na totalidade das duas turmas, 91% dos alunos gostam do instrumento que tocam e 9% não gostam.

As razões pelo qual 9% dos alunos, pertencentes ao 9º Ano/3º CBI, não gostam do instrumento que tocam é o seguinte:

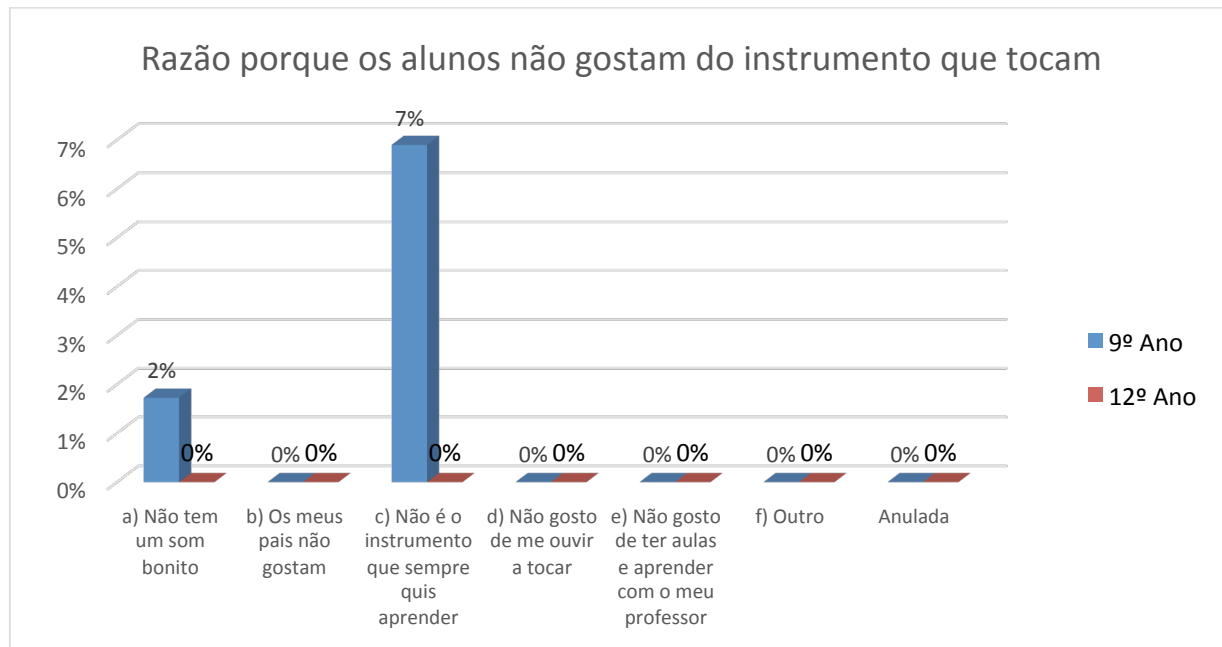


Gráfico 17 - Inquérito: “Se respondeu “Não” na questão 4., indique a razão.”

A razão principal, com 7% dos alunos, pelo descontentamento em relação ao instrumento que tocam é porque: “Não é o instrumento que sempre quis aprender”, com 2% a outra única razão é porque: “Não tem um som bonito”.

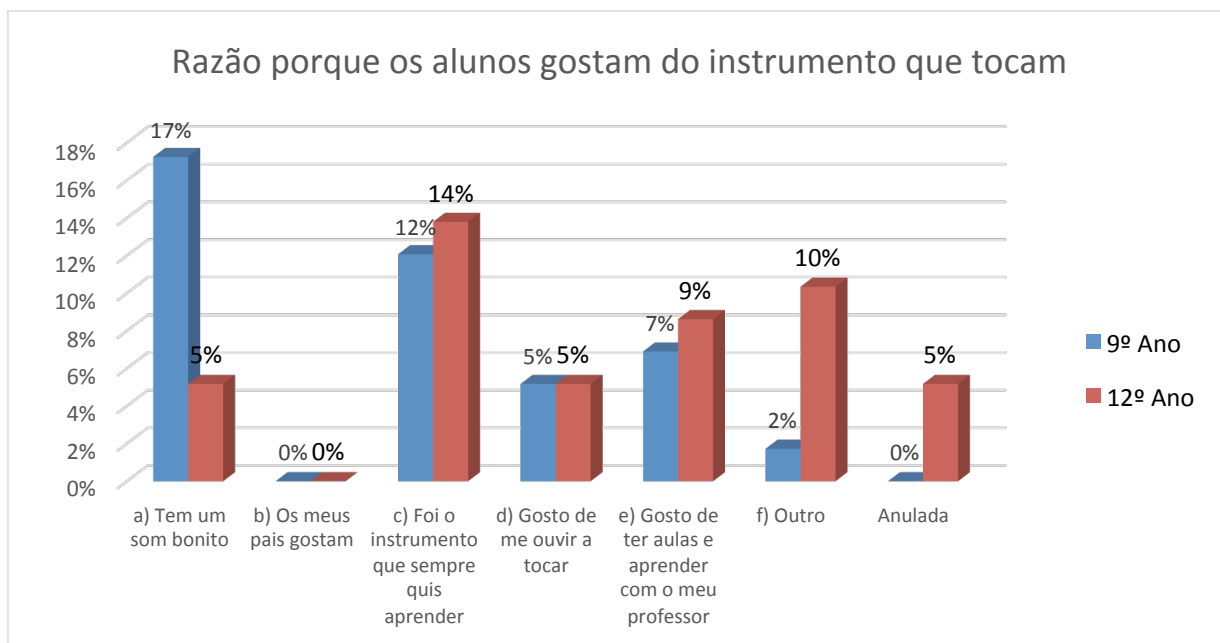


Gráfico 18 - Inquérito: “Se respondeu “Sim” na questão 4., indique a razão:”

Nos restantes 91% dos alunos que gostam do instrumento que tocam, podemos assistir que no 9º Ano/ 3º CBI, as principais razões são: 1º- com 17%, “Tem um som bonito”, 2º- com 12%, “Foi o instrumento que sempre quis aprender”, 3º- com 7%, “Gosto de ter aulas e aprender com o meu professor”, 4º- com 5%, “Gosto de me ouvir tocar”, 5º- com 2%, “Outro”.

No 12º ano/3º CICT/CISP, as principais razões porque os alunos gostam do instrumento que tocam, são as seguintes: 1º- com 14%, “Foi o instrumento que sempre quis aprender”, 2º- com 10%, “Outro”, 3º- com 9%, “Gosto de ter aulas e aprender com o meu professor”, 4º- com 5% temos, “Tem um som bonito”, “Gosto de me ouvir tocar” e 5% das respostas foram anuladas.

A seguinte questão está relacionada com a importância do instrumento, na vida profissional dos alunos:

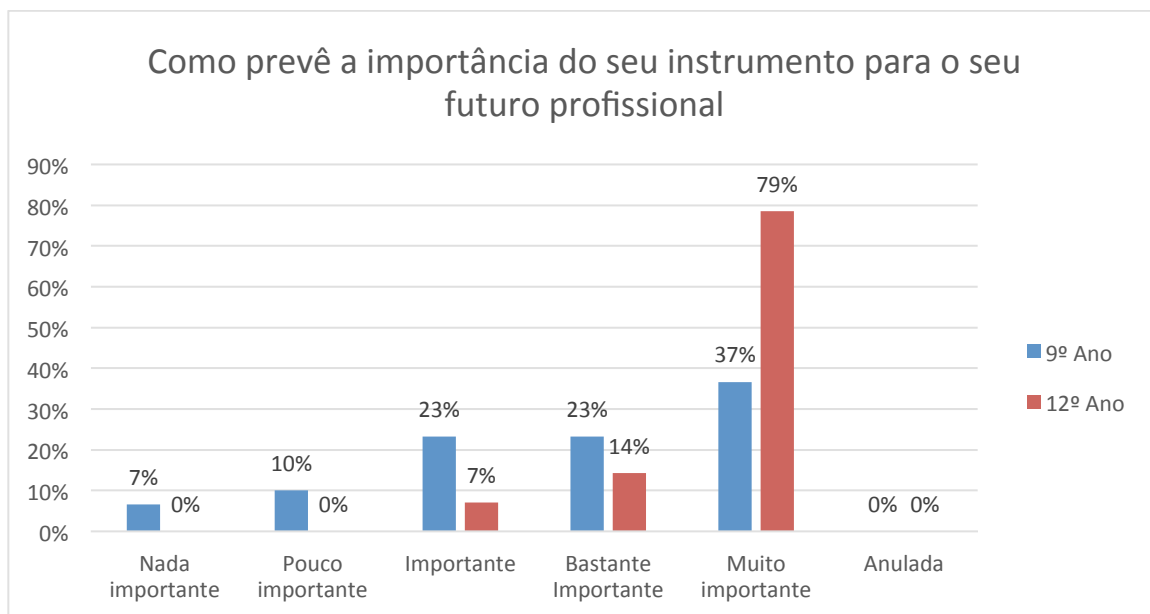


Gráfico 19 - Inquérito: “Como prevê a importância do seu instrumento para o seu futuro profissional?”

Nos alunos finalistas do Curso de Instrumentista, 79% acham muito importante o instrumento para a vida profissional, 14% consideram bastante importante e 7% Importante.

Nos alunos finalistas do Curso Básico de Instrumento, podemos ver respostas mais variadas, 37% dos alunos consideram o seu instrumento importante para a seu percurso profissional, 23% bastante importante, 23% importante, 10% pouco importante e 7% nada importante.

### 4.3. O aluno e a escola/professor

O aluno, a escola e o professor são também agentes de motivação, neste subcapítulo iremos analisar todas as questões relacionadas com estes agentes.

A próxima questão procura entender o apoio que é dado ao aluno por parte dos pais, outros familiares, amigos, professor de instrumento e a Escola Profissional de Música de Viana do Castelo.

No 9º Ano/3ºCBI, podemos observar no gráfico 20. que 3% dos alunos obtém “nenhum” apoio, por parte do professor de instrumento e por parte dos pais. Com 23% temos “pouco apoio” por parte dos amigos e EPMVC, 17% familiares, 7% pais e 3% professor de instrumento. Com “bastante apoio” temos, 57% por parte dos amigos, 53% outros familiares, 33% EPMVC, 23% pais e 7% por parte do professor de instrumento. Com “muito apoio” dispomos de 87% por parte do professor de instrumento, 67% pais, 43% EPMVC, 30% outros familiares e com 20 % por parte dos amigos.

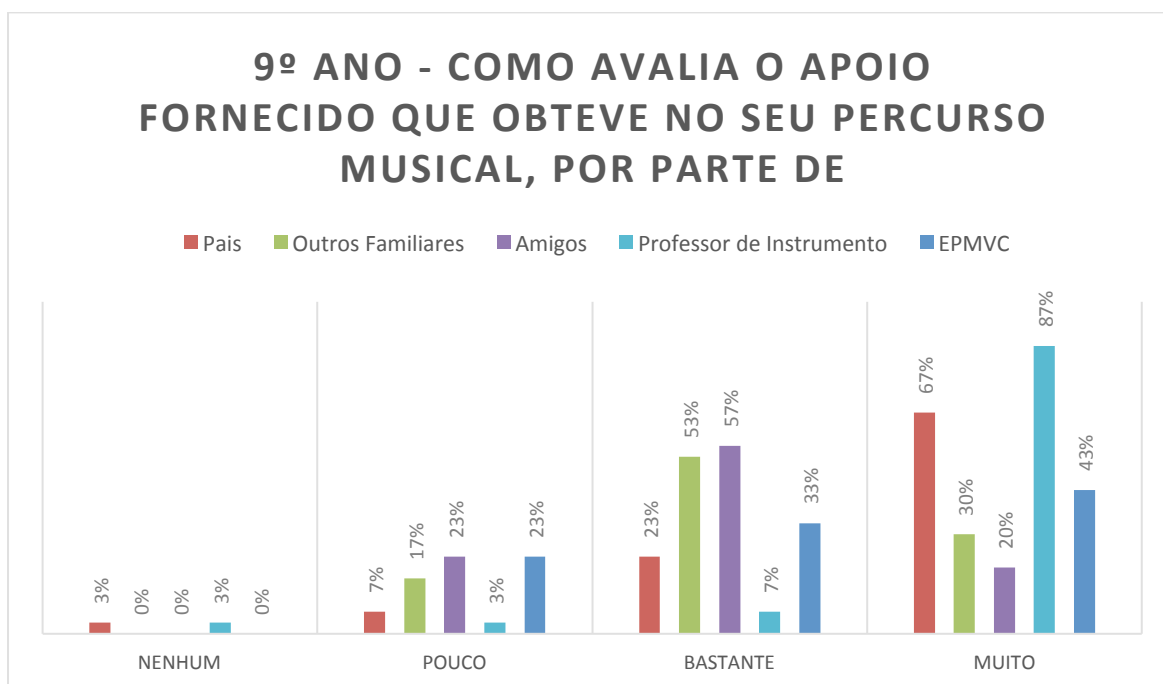


Gráfico 20 - Inquérito 9º Ano/3ºCBI:” Como avalia o apoio fornecido que obteve no seu percurso musical, por parte de:”

No 12º ano/3º CICT/CISP, verificamos no gráfico 21. que com “nenhum”, temos 11% por parte de outros familiares e 7% por parte da EPMVC. Com “pouco apoio” temos 18% por parte de outros familiares, 7% pais, e 4% por parte de amigos e EPMVC. Com “bastante apoio”, 64% por parte dos amigos, 39% EPMVC, 36% outros familiares, 18% pais, e 7% professor de instrumento. Finalmente com “muito apoio” temos 93% por parte do professor de instrumento, 75% pais, 50% EPMVC, 36% outros familiares e 32% por parte dos amigos.

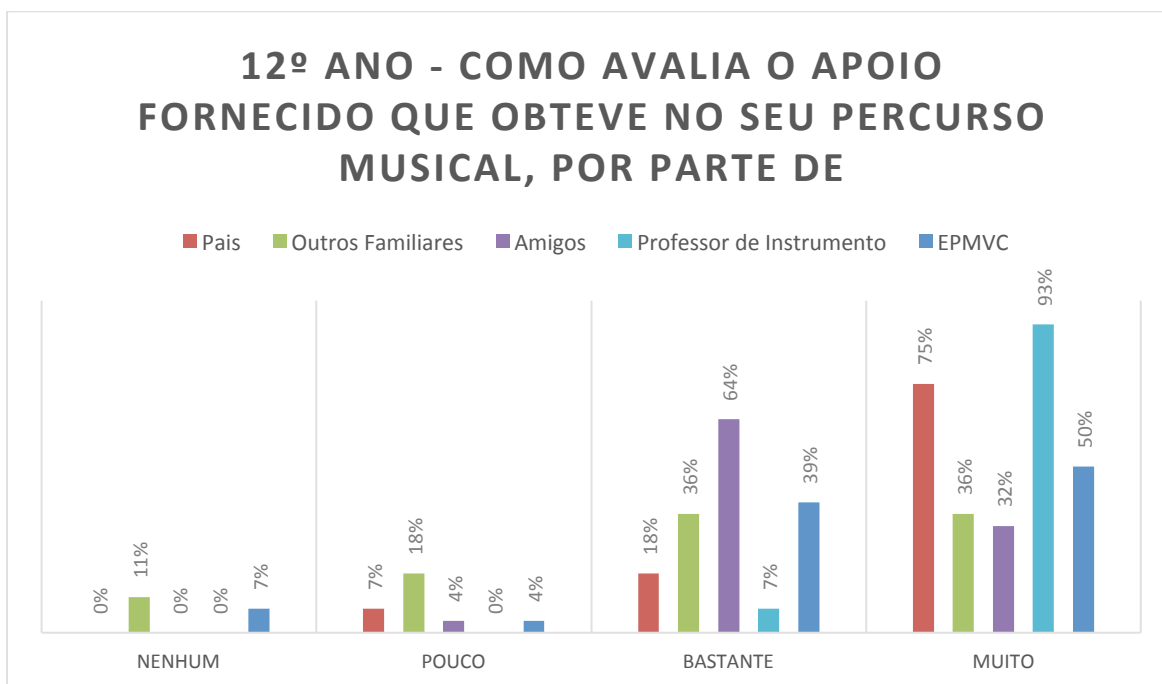


Gráfico 21 - Inquérito 12º Ano/3º CICT/CISP: “ Como avalia o apoio fornecido que obteve no seu percurso musical, por parte de:”

Relacionado com o importante agente de motivação, Professor de Instrumento, temos a seguinte questão:

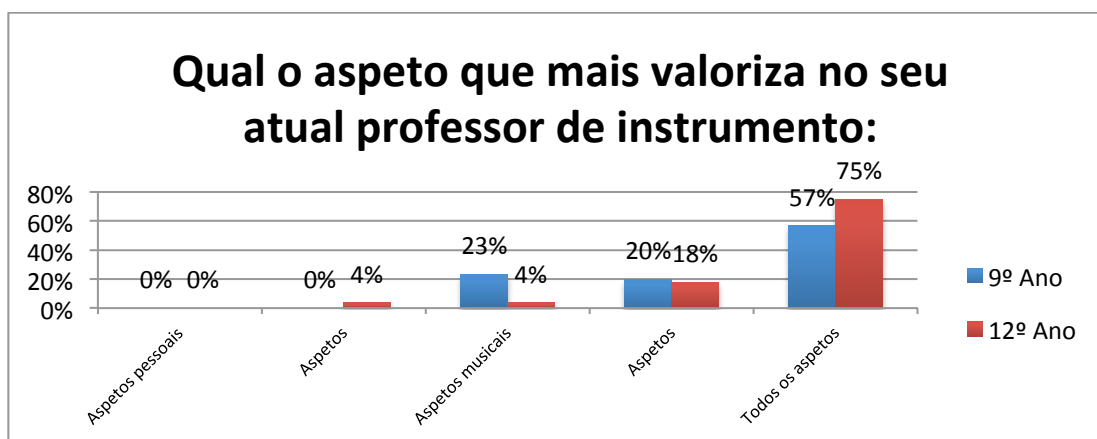


Gráfico 22 - Inquérito: “ Qual o aspeto que mais valoriza no seu atual professor de instrumento:”

Nesta questão, os alunos do 9º Ano/3ºCBI, 57% dos alunos valorizam “todos os aspetos” do seu professor de instrumento, 23% valorizam mais os “aspetos musicais” e 20% dos alunos valorizam nos seu professores os “aspetos pedagógicos/musicais”.

No 12º ano/3ºCICT/CISP, verificamos que 75% dos alunos valorizam “todos os aspetos” dos respetivos professores de instrumento, 18% dão mais importância aos “aspetos pedagógicos/musicais e igualmente 4% dos alunos valorizam mais os “aspetos pedagógicos” e os “aspetos musicais” nos seus professores de instrumento.

No gráfico 23. Procuramos saber o autoconceito, autoestima e autoconfiança que os alunos demonstram em relação à aprendizagem do seu instrumento:

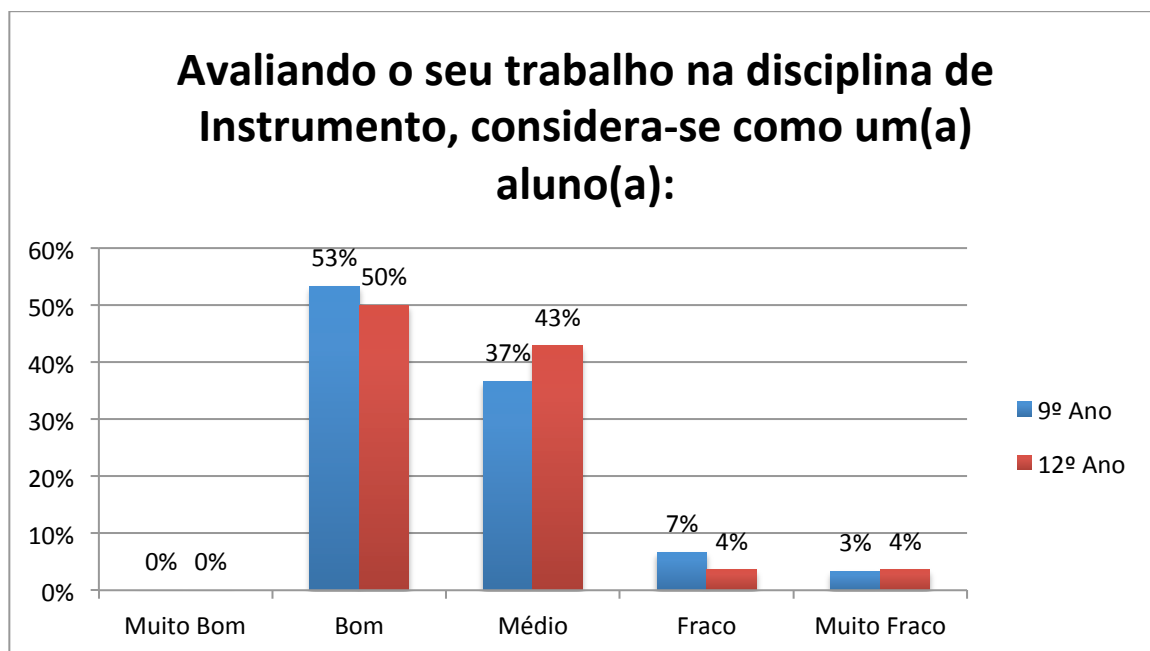


Gráfico 23 - Inquérito: “Avaliando o seu trabalho a disciplina de Instrumento, considera-se como um(a) aluno(a):”

Os resultados entre turmas foram bastante semelhantes, no 9º Ano/3ºCBI, 53% dos alunos consideram o seu trabalho na disciplina “Bom”, 37% “Médio”, 7% “Fraco” e 3% “Muito Fraco”.

No 12º ano/3ºCICT/CISP, conferimos que 50% dos alunos consideram o seu trabalho na disciplina “Bom”, 43% “Médio” 4% “Fraco” e 4% “Muito Fraco”.

Podemos observar, que nesta questão, nenhum aluno considerou o seu trabalho à disciplina de Instrumento como “Muito Bom”.

Esta questão tem muita importância para o percurso musical do aluno que pretenda ser músico profissional:

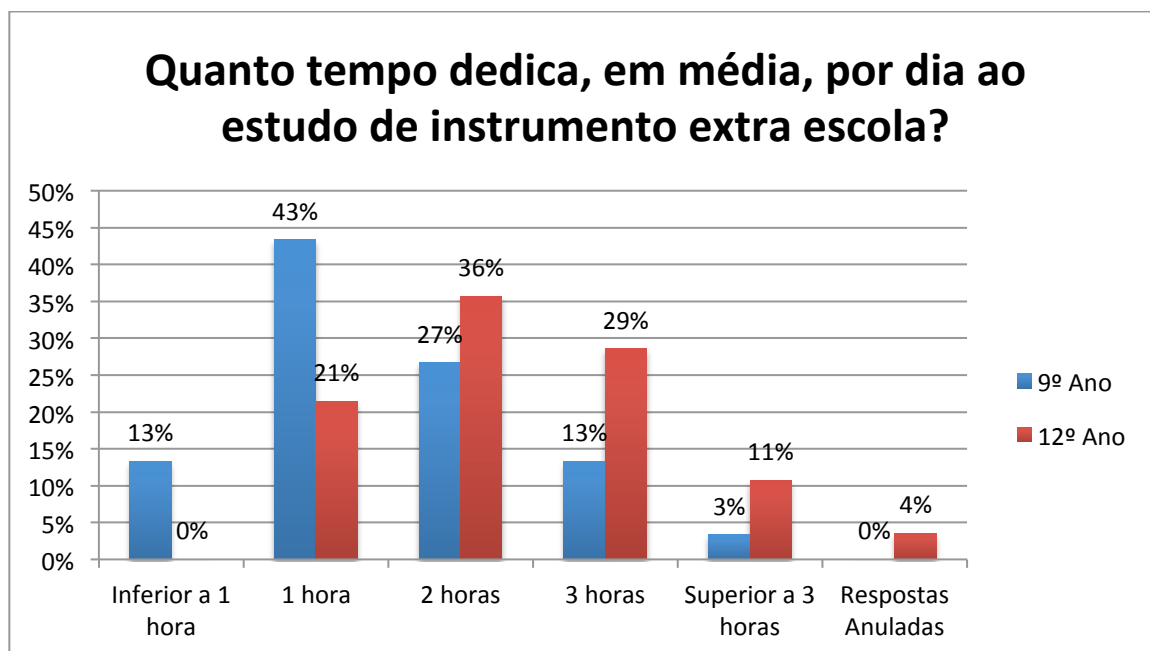


Gráfico 24 - Inquérito: "Quanto tempo dedica, em média, por dia ao estudo de instrumento extra escola?"

No 9º Ano/3º CBI, podemos verificar que a maioria, 43% dos alunos, dedica-se ao instrumento "1 hora" por dia, 27% dedica-se "2 horas", 13% aplica-se "3 horas", 13% estudam um tempo "Inferior a 1 hora" e apenas 3% dos alunos estuda "Superior a 3 horas".

No 12º ano/3º CICT/CISP, verificamos que a maioria dos alunos, 36% dedica-se ao instrumento "2 horas" por dia, 29% estuda "3 horas" diárias, 21% dos alunos estudam "1 hora", 11% "Superior a 3 horas" e 4% das respostas foram consideradas nulas.

A questão apresentada no gráfico 25., procura saber os graus de autoeficácia apresentado pelos alunos, assim como do Valor-Expectativa, que detêm de si mesmos:

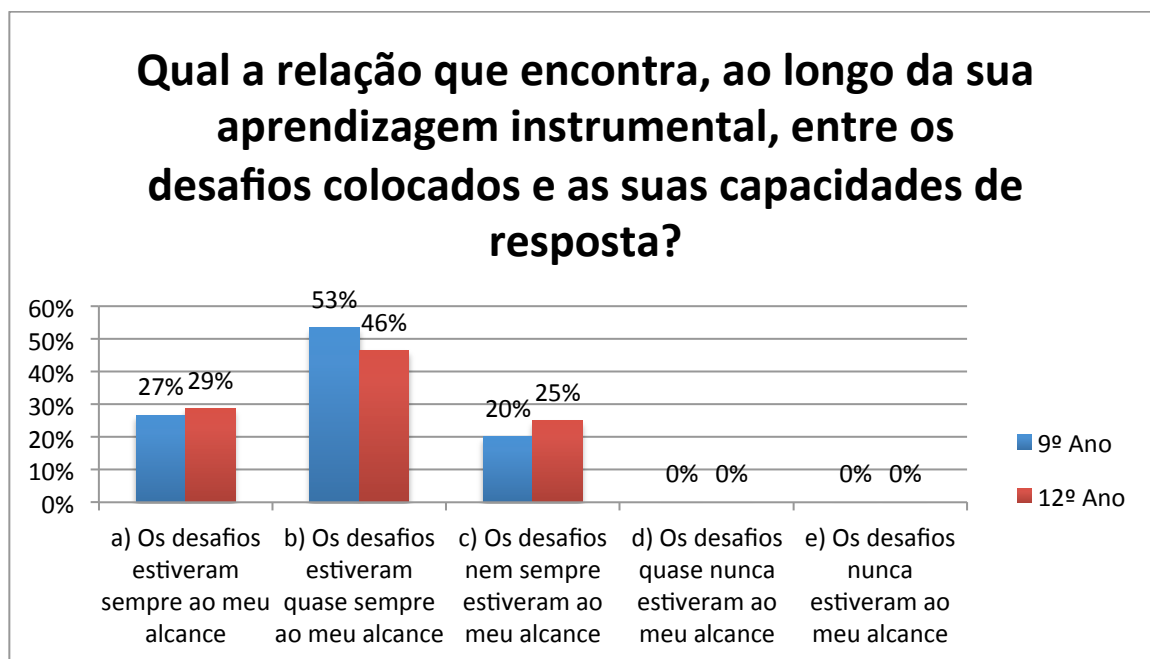


Gráfico 25 - Inquérito: “Qual a relação que encontra, ao longo da sua aprendizagem instrumental, entre os desafios colocados e as suas capacidades de resposta?”

No 9º Ano/3º CBI podemos validar que 53% dos alunos refletem que “Os desafios estiveram quase sempre ao meu alcance”, 27% retratam que “Os desafios estiveram sempre ao meu alcance” e 20% dos alunos pensam que “Os desafios nem sempre estiveram ao meu alcance”.

Verificamos que no 12º ano/3º CICT/CISP, 53% dos alunos responderam que “Os desafios estiveram quase sempre ao meu alcance”, 27% refletem que “Os desafios estiveram sempre ao meu alcance” e finalmente 20% dos alunos afirmam que “Os desafios nem sempre estiveram ao meu alcance”.

Positivamente, podemos observar que nenhum aluno respondeu que, “Os desafios quase nunca estiveram ao meu alcance” e “Os desafios nunca estiveram ao meu alcance”.

A seguinte questão (Gráfico 26.) procura perceber a autodeterminação que os alunos detêm no seu estudo diário, se a determinação de objetivos é importante para um bom desempenho no estudo do instrumento:

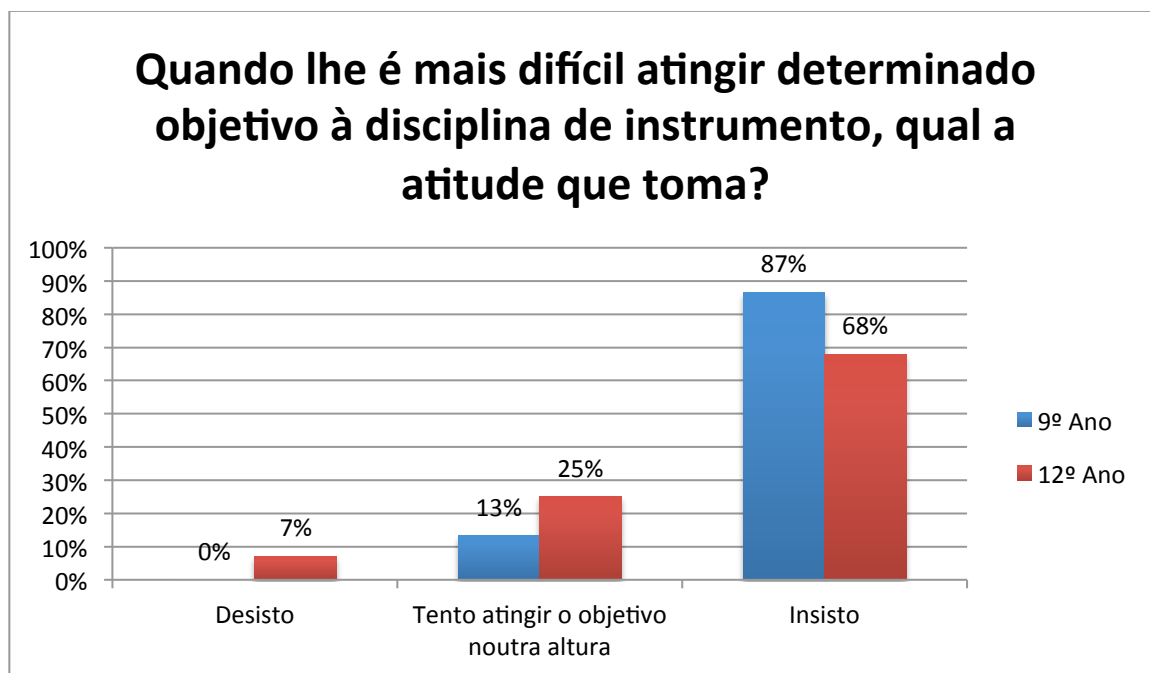


Gráfico 26 - Inquérito: "Quando lhe é mais difícil atingir determinado objetivo à disciplina de instrumento, qual a atitude que toma?"

Os alunos do 9º Ano/3º CBI, quando lhes é mais difícil atingir determinado objetivo à disciplina de instrumento, 87% insistem em atingir o objetivo, 13% tentam atingir o objetivo noutra altura. É de ressaltar, que nenhum aluno do 9º Ano/3º CBI parece desistir quando algum objetivo é mais difícil de atingir.

Nos alunos do 12º ano/3º CICT/CISP, 68% Insistem em atingir o objetivo, 25% tentam atingir o objetivo noutra altura e 7% desistem do objetivo proposto à disciplina de instrumento.

Nesta questão (Gráfico 27.) pretende-se saber o grau de persistência e desistência do estudo profissional de música:

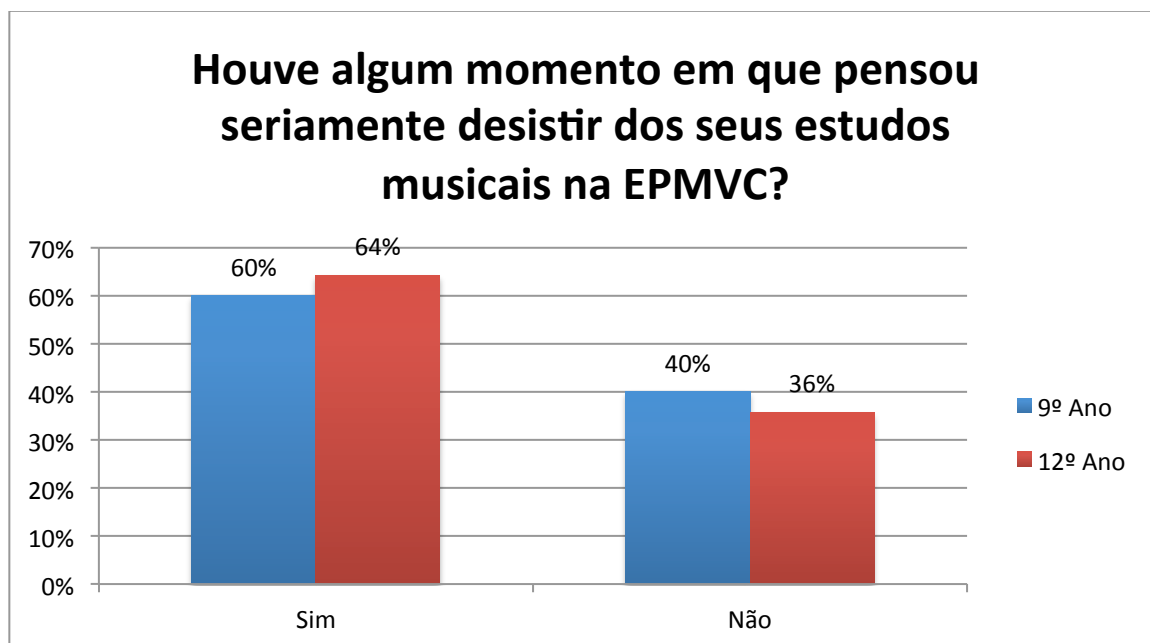


Gráfico 27 - Inquérito: "Houve algum momento em que pensou seriamente desistir dos seus estudos musicais na EPMVC?"

Nos inquiridos do 9º Ano/3ºCBI, 60% dos alunos já pensaram desistir dos seus estudos na Escola Profissional de Música de Viana do Castelo, assim como, 40% dos alunos do 12º ano/3ºCICT/CISP também já ponderaram a sua saída da instituição. Pelo contrário, 40% dos alunos do 9º Ano/3ºCBI não pretenderam em algum momento desistir dos seu estudos na Escola Profissional de Música de Viana do Castelo, tal como 36% dos alunos do 12º ano/3ºCICT/CISP.

Na próxima questão ( Gráfico 28.) procuramos saber quais as razões dos alunos que reponderam “Sim” na questão anterior, que levaram a ponderar a desistência dos estudos musicais:

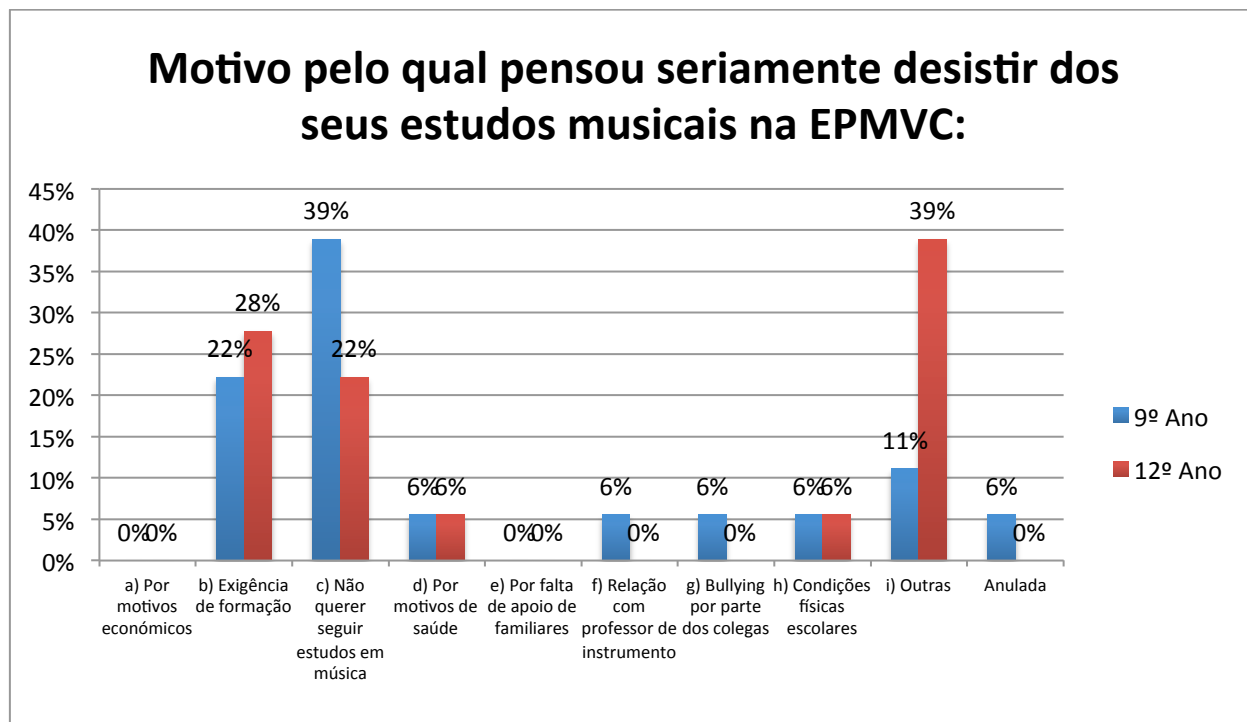


Gráfico 28 - Inquirito:” Se respondeu “Sim” na questão 12., indique qual a razão:”

Os alunos do 9º Ano/3º CBI, 39% responderam que a razão pelo qual pensaram em desistir dos estudos em música na Escola Profissional de Música de Viana do Castelo, foi por “Não querer seguir estudos em música”, 22% por “Exigência de formação”, 11% dos alunos foi por “Outras” razões, respostas dadas pelos alunos com 6% cada, foram, “Por motivos de saúde”, “Relação com o professor de instrumento”, “*Bullying* por parte dos colegas”, “Condições físicas escolares” e 6% das respostas foram anuladas.

Nos alunos do 12º ano/3º CICT/CISP, 39% responderam “Outras”, com 28% pela “Exigência de formação”, 22% por “Não querer seguir estudos em música”, com 6% “Por motivos de saúde” e outros 6% pelas “Condições físicas escolares.

A seguinte questão, procura entender se os alunos irão, ou não, prosseguir estudos em música, como podemos observar no gráfico 29.:

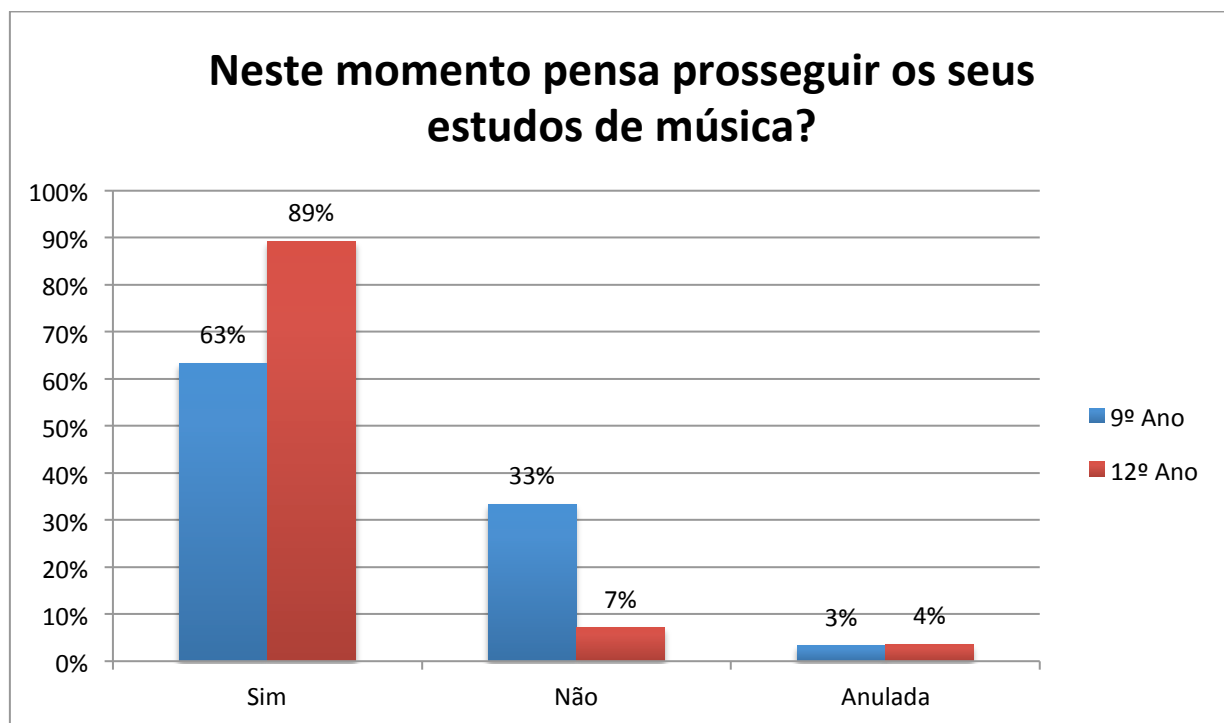


Gráfico 29 - Inquérito: "Neste momento pensa em prosseguir os seus estudos de música?"

Nos alunos que pensam prosseguir estudos em música, temos 63% dos alunos do 9º Ano/3º CBI e 89% dos alunos do 12º ano/3º CICT/CISP. Nos alunos que pensam desistir dos seus estudos em música, dispomos de 33% dos alunos do 9º Ano/3º CBI e 7% dos alunos do 12º ano/3º CICT/CISP. Nas duas turmas, foram anuladas o total de 7% de respostas.



Gráfico 30 - Inquérito: "Se respondeu "Não" na questão 15., indique a razão."

O gráfico 30. procura saber as razões de desistência dos alunos que responderam “Não” na questão anterior. Para a melhor percepção do aglomerado de alunos que pensam desistir em relação ao universo de 30 alunos do 9º Ano/3ºCBI e 28 alunos do 12º ano/3ºCICT/CISP, resolvemos não colocar esta questão em percentagem. Podemos apontar, mais precisamente, que no 9º Ano/3ºCBI 8 alunos entre 30 pensam em desistir por “não querer seguir estudos em música”, 1 aluno entre 30 pretende desistir por “Exigência de formação” e 1 aluno entre 30 “Por motivos de saúde”. No 12º ano/3ºCICT/CISP, com um total de 28 alunos, apenas 2 alunos pretendem desistir dos seus estudos em música por “Não querer seguir estudos em música”.

#### 4.4. Discussão de resultados

Neste subcapítulo, apresento as inferências analíticas sobre todos os resultados apresentados anteriormente, dividido em: “O perfil do aluno”, “O aluno e o instrumento”, “O aluno e a escola/professor” .

Os resultados analisados na categoria do perfil do aluno, demonstram que a maior parte dos alunos do 9º ano/3º CBI começaram a tocar um instrumento aos 10 anos de idade, em academias de música, no 1º grau. Por outro lado os alunos do 12º ano/3º CICT/CISP na sua maioria começaram diretamente a estudar um instrumento aos 12 anos de idade, no 1º CBI. Poucos alunos começaram mais tarde ou mais cedo.

A idade em que os alunos começam a estudar um determinado instrumento, é importante para o desenvolvimento de competências artísticas e quanto mais cedo começar a aprendizagem de um instrumento, mais rápido vai atingir os objetivos propostos e irá atingir um grau de maturidade musical mais elevado. Como afirmam os autores Gembris e Davidson (2002), a exposição precoce à música ajuda a criança a naturalmente a assimilar mais rapidamente a linguagem harmónica e tonal (Gembris & Davidson in Parncutt & McPherson, 2002).

Uma questão central na motivação, que vai de encontro ao perfil do aluno, é a vontade inerente de querer aprender um instrumento. Podemos afirmar, que com os resultados analisados, a maioria dos alunos decidiram começar a estudar música/Instrumento, por vontade própria e não por influência de terceiros. Nos poucos alunos que não começaram a estudar música/Instrumento por vontade própria, temos uma maior incidência na influência dos pais na decisão de começar a estudar música/Instrumento.

Sabendo que a aprendizagem de um instrumento envolve muita dedicação e horas de estudo diárias (Cardoso, 2007), obtivemos resultados em geral positivos em relação à ocupação do tempo livre dos alunos, onde a maioria respondeu que ocupam o seu tempo livre a ouvir música e a estudar Instrumento.

A importância que os alunos dão à música é a última questão dentro da categoria perfil do aluno, e é uma questão que diz muito do grau de motivação dos alunos, a maioria dos alunos em geral considera muito importante a música nas suas vidas, sendo que no 12º ano/3º CICT/CISP 19% considera a música o mais importante nas suas vidas. Estes 19% são alunos que irão ingressar no ensino

superior, é então importante um alto nível de motivação e validação em relação ao seu percurso musical.

Os dados analisados na categoria do aluno e o instrumento demonstra que a maioria dos alunos começaram a tocar o mesmo instrumento na Escola Profissional de Música de Viana do Castelo, que já tocavam anteriormente. Nas provas de seleção 43% dos alunos do 3º CBI e 32% do 3º CICT/CISP, mudaram de instrumento. Foi avaliado se os alunos ficaram satisfeitos com o instrumento que lhes foi atribuído, e a maioria dos alunos responderam positivamente a esta questão. Por outro lado, os alunos que não ficaram satisfeitos com o instrumento a eles atribuído (27% dos alunos do 3º CBI e 39% dos alunos do 3º CICT/CISP), poderá estar relacionado com o facto de parte dos alunos do 3º CBI virem com um instrumento pré-definido da Academia de Música de Viana do Castelo. No 3º CICT/CISP não acontece o mesmo, pois 32% entraram para a Escola profissional de Música de Viana do Castelo, sem aprender nenhum instrumento previamente. Atualmente todos os alunos do 3º CICT/CISP gostam do instrumento que tocam. Podemos com isto concluir que a opinião e gosto dos alunos pode mudar durante os anos de aprendizagem. Atualmente apenas 17% dos alunos do 3º CBI não gostam do instrumento que tocam, por questões relacionadas com o gosto e o som do próprio instrumento.

Foi questionado aos alunos do 3º CICT/CISP a importância do instrumento em relação à sua vida profissional, a resposta foi positiva, 79% dos alunos responderam “Muito importante”, 14% “Bastante importante” e 7% “Importante”. Segundo os autores O’Neill e McPherson (2002), o valor da realização é um aspeto fundamental na importância que os alunos dão à música e ao seu instrumento. Por exemplo, num recital em que o aluno desempenha uma boa performance, vai alterar o seu autoconceito, que envolve um forte sentido de identidade em termos de ser capaz de fazer um bom trabalho como instrumentista. Assim os alunos formam determinadas percepções do valor e utilidade de aprender o seu instrumento, como objetivos futuros e escolha de carreira (O’Neill & McPherson in. Parncutt & McPherson, 2002).

Nos alunos do 3º CBI, encontraram-se respostas variadas na questão da importância do instrumento para o futuro profissional. Sendo um ano conclusivo, os alunos podem enveredar por outros caminhos profissionais fora da Escola Profissional de Música de Viana do Castelo, e é preocupante verificar respostas negativas em relação às suas vidas como músicos profissionais, pois este facto pode indiciar desistência do percurso musical. 10% dos alunos consideraram “Pouco

importante” e 7% “Nada importante, 23% “Importante”, 23% “Bastante importante”, e apenas 37% consideraram “Muito Importante” o instrumento, como parte do seu futuro profissional.

Em relação à categoria dos agentes motivacionais, aluno, escola e professor, podemos considerar que existem vários factores sociais que podem afetar a motivação do aluno. Podemos analisar, que me termos de apoio fornecido por parte dos pais, outros familiares, amigos, professor de instrumento e a própria Escola Profissional de música de Viana do Castelo, temos em geral um balanço bastante positivo, sendo o apoio fornecido maioritariamente entre o “Bastante” e o “Muito”. Dentro do “Pouco” e “Nenhum” apoio, alguns alunos avaliaram negativamente cada um dos agentes, maioritariamente no 3º CBI.

O aluno como seu próprio agente de motivação, envolve autorregulação, sentido de autoeficácia, relação entre expectativas reais e o valor que detêm e autoconfiança. Posto isto, tentamos perceber o que os alunos pensam de si próprios como alunos de instrumento, nenhum aluno se considera “Muito bom” na sua prática instrumental, a maioria dos alunos considera-se dentro do “Bom”, e a minoria no “Fraco” e “Muito Fraco”.

Sendo o professor de instrumento um importante agente de motivação, pela relação de proximidade que detêm com o aluno, achamos pertinente analisar os aspetos que os alunos finalistas mais valorizam no seu professor de instrumento. Nas duas turmas a maioria dos alunos valoriza todos os aspetos no seu atual professor de instrumento. Segundo os autores Gembris e Davidson (2002), “Teachers are perhaps the most important early influence besides the parents, not only because teachers transmit musical abilities but also because they more or less influence musical tastes and values and are role models and hold a key position with regard to motivation—for good or for bad.” (Gembris & Davidson in Parncutt & McPherson 2002, p.23).

Como já foi referido, a aprendizagem de um instrumento é uma atividade de muito esforço, dedicação e tempo por parte do aluno, de modo a conseguir atingir os objetivos à disciplina. Observamos que na turma do 3º CICT/CISP existe mais estudo, por parte dos alunos, do que no 3º CBI. Em média, a generalidade dos alunos do 3º CICT/CISP estudam 3 horas diárias extra escola, já na turma 3º CBI a maioria dos alunos apenas estuda 1 hora.

Relacionado com a autodeterminação, autorregulação e a teoria do *Flow*,

procuramos entender qual a atitude tomada pelos alunos quando um objetivo é mais difícil de atingir. Numa escala descendente podemos observar que nas duas turmas finalistas a maioria dos alunos insiste na tarefa, quando encontra determinado problema em atingir o objetivo, de seguida com menos percentagem os alunos tentam atingir o objetivo noutra altura, e minoritariamente apenas 7% dos alunos do 12º, responderam que desistem do objetivo.

Diretamente relacionado com a motivação na música, temos a desistência ou a persistência dos alunos no percurso escolar profissional da música. Primeiramente procuramos saber se em alguma altura do seu percurso o aluno pensou em desistir e qual a razão para isso. A maioria dos alunos, nas duas turmas já considerou em determinada altura do seu percurso desistir dos estudos musicais, por não querer seguir estudos em música, pela exigência da formação, por outras razões e minoritariamente por questões relacionadas com, problemas de saúde, relação com o professor de instrumento, *Bullying* por parte dos colegas e condições físicas escolares. De seguida, tentamos analisar quantos alunos irão prosseguir ou desistir dos estudos musicais. A maioria dos alunos irá prosseguir os seus estudos em música, no total 89% dos alunos do 3º CICT/CISP e, por sua vez, 63% dos alunos do 3º CBI irão prosseguir os seus estudos na Escola Profissional de Música de Viana do Castelo.

Podemos concluir que os alunos do 3º CICT/CISP estão positivamente encaminhados e motivados. Quanto aos alunos do 3º CBI, podemos notar menos estudo e mais desistências do percurso musical.

## Conclusão

Ao longo da presente investigação, foi feita uma revisão de literatura, com o objetivo de entender a relação da motivação com a aprendizagem, mais especificamente com a aprendizagem do instrumento musical.

Nesta revisão bibliográfica, foi possível constatar que a motivação académica é compreendida de variadas formas, no âmbito da psicologia. Assim sendo não existe apenas uma teoria que explique a motivação académica. Cada uma das teorias que apresentei, são complementares para uma compreensão mais abrangente da motivação, na aprendizagem em geral e na música.

Levando em conta estas diferentes teorias, podemos verificar que a teoria da auto-determinação é uma abordagem que determina recursos internos da personalidade e da auto-regulação. A dicotomia entre a motivação intrínseca e extrínseca foi interpretada por Deci e Ryan (2000), de forma a criarem variadas qualidades no motivação extrínseca. A internalização é um processo inerente a esta teoria, ocorre quando determinado indivíduo incorpora de modo autónomo determinadas regras, valores ou exigências num contexto externo. Ou seja, um indivíduo poder sentir-se auto-determinado, mesmo que seja por um fator externo.

A teoria do *Flow* foi uma teoria que consideramos muito adequada no contexto da motivação no estudo do instrumento. É uma teoria em que o foco é a qualidade do envolvimento numa determinada situação/atividade, que proporciona desafios e metas, num estado de harmonia entre a energia física e psíquica. Por exemplo, quando fazemos algo que realmente gostamos, o tempo passa rápido, pois existe uma grande concentração e envolvimento na tarefa, sem qualquer tipo de esforço. Se um indivíduo estabelece metas/objetivos demasiado elevados e alcança poucos momentos de sucesso, pode desenvolver uma baixa auto-estima, o que por sua vez interfere com a motivação do indivíduo.

Foi realizada ainda uma contextualização sobre a escola onde o estudo empírico teve lugar, tendo sido incluídos todos os programas, regulamentos e processos de avaliação, aplicado às turmas que constituíram a amostra na pesquisa realizada. Decidimos destinar a investigação às turmas finalistas da Escola Profissional de Música de Viana do Castelo, ou seja, às turmas: 3º CBI e 3

CICT/CISP, que equivalem ao 9º e 12º anos de escolaridade. Foram escolhidas estas turmas pelo facto de ter existido um percurso musical até chegarem aos anos finalistas, onde certamente já formaram uma opinião, sabem as suas capacidades ou limitações, e demonstram motivação ou desmotivação em relação ao estudo do seu próprio instrumento.

A partir da análise de dados podemos concluir que as turmas analisadas são diferentes e apresentam motivações diferentes. Os alunos mais velhos que irão prosseguir para o ensino superior, demonstram mais empenho, estudo e gosto pelo instrumento. São alunos que começaram maioritariamente os seus estudos diretamente na Escola Profissional, segundo os dados do estudo, apenas 7% dos alunos não irão prosseguir estudos em música. Os alunos da turma do 3º CBI demonstram menos empenho e motivação, menos estudo e na sua maioria tinham estudos de música prévios, e apesar disto, 33% dos alunos pensam não continuar os seus estudos em música.

Durante todo este processo de investigação foi possível analisar que a motivação na aprendizagem é de facto muito importante, no entanto a literatura sobre motivação na música e especialmente no instrumento, é escassa. Nesse sentido seria pertinente aprofundar conhecimentos e analisar mais detalhadamente todo o processo da motivação num instrumentista, desde que começa até acabar os seu percurso musical. Em geral, foi uma experiência compensadora, pois podemos tirar algumas conclusões sobre a motivação destes alunos e compreender a motivação e o seu papel na aprendizagem de um instrumento, no entanto em termos de limitações, penso que poderia ter sido um estudo mais abrangente em termos de população, para futuras investigações.

## Referências

Alves, M. (2012). *Escola de Música: Desafios de Liderança*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica do Porto, Porto, Portugal.

Anastácio, S. (2013). *Orientações motivacionais para a aprendizagem em estudantes de música*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Araújo, R. C. (2010a). Música e Motivação: Algumas Perspectivas Teóricas. *Revista de Educação Musical*, 134, 23-29.

Araújo, R. C. (2010b). Motivação para a prática musical no ensino superior: três possibilidades de abordagens discursivas. *Revista da abem*, 24, 34-44.

Araújo, R. C. & Pickler, L. (2008, Maio). Um estudo sobre amotivação e o estado de fluxo na execução musical. Anais do SIMCAM4- IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.

Arrais, N. & Rodrigues, H. (2011). Contributos da psicologia da música para formação de professores do ensino vocacional de música. In E. Lopes (Coord.) *Perspectivando o Ensino do Instrumento Musical no Sec. XXI*, UNIMEM, Fundação Luís de Molina.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva

Bower, G. (1991). The Psychology of learning and motivation: Advances in research and theory (vol.27). *California: Academic Press, Inc.*

Cardoso, F. (2007). Papel da Motivação na Aprendizagem de um Instrumento. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 127(2), 8-11.

Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para auto aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Condessa, J. (2011), *A motivação dos alunos para continuar seus estudos em música*. Dissertação de mestrado, Educação musical, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.

Davidson, J., Faulkner, R., & McPherson, G. (2009). Motivating musical learning. *The Psychologist*, 22(12), 1026-1029.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Springer Science + Business Media, LLC.

Diener, C. I. & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(5), 451-462.

Fontaine, A. M. (1990). Motivação e Realização Escolar. In B. P. Campos, *Psicologia do Desenvolvimento e da Educação de Jovens* (pp. 94-130). Lisboa: Universidade Aberta.

Gagné, M. & Deci, E. L. (2005). Self-Determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362.

Gomes, C. A. (2000). *Contributos para o estudo do ensino especializado de música em Portugal*. Memória final de CESE em Direção Pedagógica e Administração Escolar, Instituto Jean Piaget, Almada, Portugal.

Gomes, C. A. (2002). *Discursos sobre a “especificidade” do ensino artístico: A sua representação histórica nos séculos XIX e XX*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Hargreaves, D. J. & North, A. C. (2001). *Musical development and learning: The International Perspective*. London: Continuum.

Heckhausen, J. & Dweck, C. S. (1998). *Motivation and Self-Regulation across the life span*. New York: Cambridge University Press.

Kirby, E. & McDonald, J. (2009). *Engage every student: Motivation tools for teachers and parents*. Minneapolis: Search Institute Press.

Lemos, M. S. (1999). Motivação, aprendizagem e desenvolvimento. In A. M. Bertão, M. S. Ferreira & M. R. Santos (Orgs.). *Pensar a Escola Sob os Olhares da Psicologia* (pp. 69-84). Porto: Edições Afrontamento.

Lemos, M. S. (2005). Motivação e Aprendizagem. In G. Miranda & S. Bahia, (Orgs.) *Psicologia da Educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp.193-231). Lisboa: Relógio d'Água Editores.

Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.

Mills, J. (2008), *Instrumental Teaching*, Michigan, Oxford University Press, pp.148-150.

Neves, M. (2011). *A performance musical: Fator de motivação o estudo do instrumento*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

Parncutt, R. & McPherson, G. (2002). *The Science & Psychology of music performance: Creative Strategies for Teaching and learning*. New York: Oxford University Press.

Paulino, M. (2009). *Auto-Regulação em contexto escolar: A perspectiva da Teoria da Auto-Determinação*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Pelizzari, A., Kriegl, M. L., Baron, M. P., Finck, N. T. L. & Doracinski, S. I. (2001). Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. *Revista PEC*, 2(1), 37-42.

Pereira, E. M. (2011). *Motivação dos alunos no ensino especializado da música: Implementação de uma ferramenta metodológica*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Portugal.

Pereira, E. M. (2012). *A concepção e implementação da prova de aptidão profissional nos cursos profissionais do ensino secundário público*. Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona do Porto, Porto, Portugal.

Pinto, A. M. (2003). *Motivação para o estudo de música: Perfil do aluno*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Pinto, A. M. (2004). Motivação para o estudo de música: Factores de persistência. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 6, 33-44.

Pintrich, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686. DOI: 10.1037/0022-0663.95.4.667.

Pizzato, M. S. (2009). *Motivação em aprender música na escola: um estudo sobre o interesse*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

Rosário, P., Grácio, M. L., Núñez, J. C. & Pienda, J. G. (2006). Perspectiva fenomenográfica de las concepciones del aprendizaje. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educacion*, 13 (11-12), 195-204.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. DOI: 10.1037/11003-066X.55.1.68.

Ryan, R. M., Patrick, H., Deci, E. L. & Williams G. C. (2008). Facilitating health behaviour change and its maintenance: Interventions based on Self-Determination Theory. *The European Health Psychologist*, 10, 2-5.

Santos, M. (2014). *Utilização de informação publicada pelos media no Processo de*

*Ensino Aprendizagem na disciplina de Economia dos Cursos Profissionais numa turma de 10.º ano do Ensino Profissional do Curso de Técnicos de Receção.* Relatório da prática de Ensino Supervisionada, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Silva, A. S. (2000). *A educação artística e a promoção das artes, na perspectiva das políticas públicas: Relatório do grupo de contacto entre os ministérios da educação e da cultura.* Lisboa: Ministério da Educação.

Smith, A. (1998). *Accelerated learning in practice: brain-based methods for accelerating motivation and achievement.* London: Network Educational Press Ltd.

Sousa, R. P. (2003). *Factores de abandono escolar no ensino vocacional da música.* Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Teixeira, C. (2007). *Motivação e apoio à autonomia: Estudo longitudinal com alunos do curso Técnico-Profissional de Desporto.* Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Vallerand, J. R., Koestner, R. & Pelletier, L. G. (2008). Self-Determination Theory. *Canadian Psychology*, 49 (3), 257-262.

Vasconcelos, A. Â (2003). Políticas no ensino da música em Portugal nas últimas duas décadas do Séc. XX: Contributos para uma análise crítica. *Revista de Educação Musical*, 115, 14-24.

Vasconcelos, A. Â. (2009). Ensino Especializado da Música: um debate político em torno das políticas públicas. *Revista de Educação Musical*, 132, 16-29.

Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: Faces de uma mesma moeda. In J. Machado & J. M. Alves (Orgs.) *Melhorar a Escola – Sucesso escolar, Disciplina, Motivação, Direção de escolas e Políticas Educativas* (pp.73-89). Porto: Universidade Católica Portuguesa.

Vilela, C. (2009). *Motivação para aprender música: o valor atribuído à aula de música o currículo escolar e em diferentes contextos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

Weiner, B. (1974). *Cognitive Views of Human Motivation*. New York: Academic Press, Inc.

Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer-Verlag New York, Inc.

Wentzel, K. & Wiegfield, A. (2009). *Handbook of Motivation of School*. New York: Routledge.

Wiseman, D. & Hunt, G. (2014). *Best practice in motivation and management in the classroom (3ª ed.)*. Springfield, Illinois: Charles C Thomas. Publisher, LTD.

## **Referências Electrónicas**

<http://www.fam.pt>. Consultado no dia 09/04/2015

## **Outras Referências**

Programas curriculares da EPMVC de instrumento, 3ºCBI e 3º CICT/CISP.

Critérios de avaliação do ano escolar 2014/2015 na EPMVC.

Regulamento das audições da EPMVC.

Regulamento da Prova de Aptidão Profissional (PAP)- 3º CBI e 3º CICT/CISP, da EPMVC.

## **Legislação**

Decreto Lei nº 26/1989 de 21 de Janeiro.

Portaria nº 531/1995 de 2 de Junho

Portaria nº 220/2007 de 1 de Março

Portaria nº 221/2007 de 1 de Março

Declaração de Retificação 32/2007 de 24 de Abril

# Anexos

## Anexo I - Inquérito

### Motivação para o estudo de Instrumento em Escolas Profissionais

Os dados recolhidos são estritamente confidenciais e serão apenas utilizados neste estudo.

Ano de Escolaridade: \_\_\_\_\_ Sexo: Feminino \_\_\_\_ Masculino \_\_\_\_

1. Com que idade começou a estudar música? \_\_\_\_\_

1.1. Onde? \_\_\_\_\_

1.1.1. Que instrumento? \_\_\_\_\_

2. Decidiu sozinho(a) começar a estudar música?

Utilize um (X) para assinalar a sua opção.

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

2.1. Se respondeu “Não” à questão 2., o que o(a) levou a essa decisão?

Utilize um (X) para assinalar a sua opção.

Influência dos pais	<input type="checkbox"/>
Influência dos amigos	<input type="checkbox"/>
Influência do meio em que nasceu	<input type="checkbox"/>
Influência de algum conhecido ligado à música	<input type="checkbox"/>
Influência de outras pessoas Quem? _____	<input type="checkbox"/>

3. Que instrumento toca na Escola Profissional de Música de Viana do Castelo?

---

3.1. O instrumento que toca na Escola Profissional de Música de Viana do Castelo era o Instrumento que gostaria de tocar quando ingressou na Escola?

Utilize um (X) para assinalar a sua opção.

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

3.1.1. Se respondeu “Não” à questão 3.1., qual o instrumento que inicialmente gostaria de tocar? \_\_\_\_\_

4. Gosta do Instrumento que toca?

Utilize um (X) para assinalar a sua opção.

Sim	
Não	

4.1. Se respondeu "Não" na questão 4., indique a razão:

Utilize um (X) para assinalar a sua opção.

Não gosto do meu instrumento porque:

a) Não tem um som bonito	
b) Os meus pais não gostam	
c) Não é o instrumento que sempre quis aprender	
d) Não gosto de me ouvir a tocar	
e) Não gosto de ter aulas e aprender com o meu professor	
f) Outro _____	

4.2. Se respondeu "Sim" na questão 4., indique a razão:

Utilize um (X) para assinalar a sua opção.

Gosto do meu instrumento porque:

a) Tem um som bonito	
b) Os meus pais gostam	
c) Foi o instrumento que sempre quis aprender	
d) Gosto de me ouvir a tocar	
e) Gosto de ter aulas e aprender com o meu professor	
f) Outro _____	

5. Como prevê a importância do seu instrumento para o seu futuro profissional:

Utilize um (X) para assinalar as suas opções.

Nada importante	
Pouco importante	
Importante	
Bastante importante	
Muito importante	

6. Como avalia o apoio fornecido que obteve no seu percurso musical, por parte de:

Utilize um (X) para assinalar as suas opções.

	Nenhum	Pouco	Bastante	Muito
Pais				
Outros familiares				
Amigos				
Professor de Instrumento				
EPMVC				

7. Qual o aspeto que mais valoriza no seu atual professor de Instrumento:

Utilize um (X) para assinalar a sua opção.

Aspetos pessoais	
Aspetos pedagógicos	
Aspetos musicais	
Aspetos pedagógicos/musicais	
Todos os aspetos	

8. Avaliando o seu trabalho na disciplina de Instrumento, considera-se como um(a) aluno(a):

Utilize um (X) para assinalar a sua opção.

Muito Bom	
Bom	
Médio	
Fraco	
Muito Fraco	

9. Quanto tempo dedica, em média, por dia ao estudo de instrumento extra escola?

Utilize um (X) para assinalar a sua opção.

Nenhum tempo	
30 minutos	
1 hora	
1h30 minutos	
2 horas	
2h30 minutos	
3h00	

10. Qual a relação que encontra, ao longo da sua aprendizagem instrumental, entre os desafios colocados e as suas capacidades de resposta?

Utilize um (X) para assinalar a sua opção.

a) Os desafios estiveram sempre ao meu alcance	
b) Os desafios estiveram quase sempre ao meu alcance	
c) Os desafios nem sempre estiveram ao meu alcance	
d) Os desafios quase nunca estiveram ao meu alcance	
e) Os desafios nunca estiveram ao meu alcance	

11. Quando lhe é mais difícil atingir determinado objetivo à disciplina de instrumento, qual a atitude que toma?

Utilize um (X) para assinalar a sua opção.

Desisto	
Tento atingir o objetivo noutra altura	
Insisto	

12. Houve algum momento em que pensou seriamente desistir dos seus estudos musicais na EPMVC?

Utilize um (X) para assinalar a sua opção.

Sim	
Não	

12.1. Se respondeu “Sim” na questão 12., indique qual a razão:

Utilize um (X) para assinalar a sua opção.

a) Por motivos económicos	
b) Exigência de formação	
c) Não querer seguir estudos em música	
d) Por motivos de saúde	
e) Por falta de apoio de familiares	
f) Relação com professor de instrumento	
g) Bullying por parte dos colegas	
h) Condições físicas escolares	
i) Outras _____	

13. Como ocupa o seu tempo livre? (assinale até três opções)

Utilize um (X) para assinalar as suas opções.

a) Desporto	
b) Atividades com a família	
c) Conviver com os amigos	
d) Jogar computador/vídeo jogos	
e) Redes sociais	
f) Estudar Instrumento	
g) Estudar para as disciplinas em geral	
h) Ouvir música	
i) Atividades musicais (Bandas, grupos corais...)	
j) Outros _____	

14. Qual das seguintes situações se aplica a si:

Utilize um (X) para assinalar a sua opção.

a) A música é o mais importante na minha vida	
b) A música é muito importante para mim	
c) A música é importante para mim	
d) A música é tão importante como outros hobbies que eu tenho	
e) A música tem um papel pouco relevante na minha vida	

15. Neste momento pensa prosseguir os seus estudos de música?

Utilize um (X) para assinalar a sua opção.

Sim	
Não	

15.1. Se respondeu "Não" na questão 15., indique qual a razão:

Utilize um (X) para assinalar a sua opção.

a) Por motivos económicos	
b) Exigência de formação	
c) Não querer seguir estudos em música	
d) Por motivos de saúde	
e) Por falta de apoio de familiares	
f) Relação com professor de instrumento	
g) Falta de competências técnicas	
h) Por estar longe da família	
i) Outras _____	

Obrigada pela colaboração!  
Diana Ribeiro

## Anexo II – Informação dada aos Encarregados de Educação



CATÓLICA PORTO  
ARTES

Exmo(a) Senhor(a) Encarregado(a) de Educação,

Venho por este meio, informar da participação do seu educando num estudo cujo objetivo geral é o de estudar a motivação nos alunos de instrumento do 3º CBI (9º ano) e 3º CICT/CISP (12º ano), na Escola Profissional de Música de Viana do Castelo. Os dados foram recolhidos através do preenchimento de um questionário breve.

Garante-se o anonimato e a confidencialidade dos dados, pelo que em momento algum, será registado o nome do seu educando.

Em caso de dúvidas, pode consultar a equipa de investigação:

Prof. Doutora Lurdes Veríssimo – [lverissimo@porto.ucp.pt](mailto:lverissimo@porto.ucp.pt)

Prof.ª Diana Ribeiro - [dianaviolino@hotmail.com](mailto:dianaviolino@hotmail.com)

Outubro 2014

Com os melhores cumprimentos,  
Diana Ribeiro