

—  
ESCOLA  
SUPERIOR  
DE MÚSICA  
E ARTES  
DO ESPETÁCULO

—  
ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO

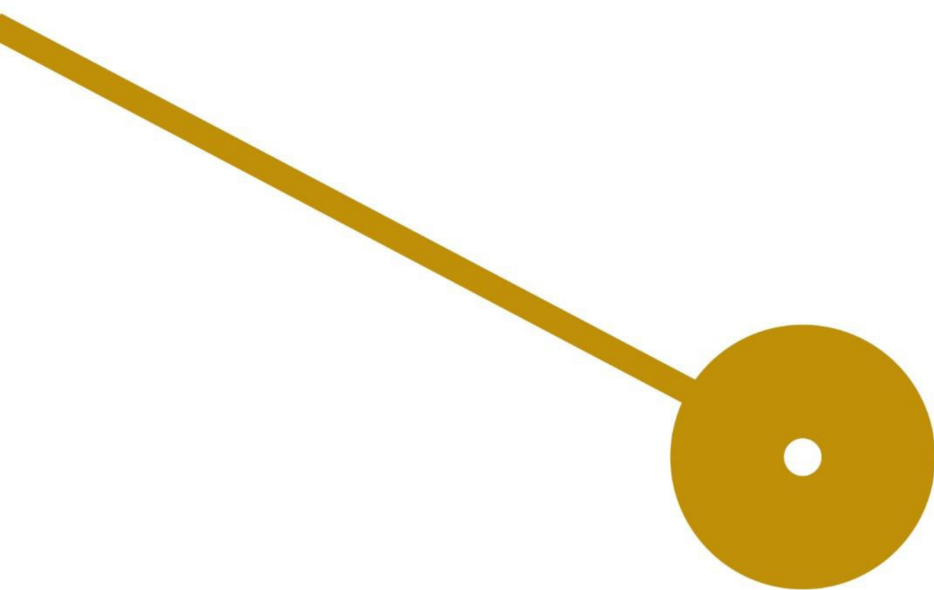
P. PORTO

**M** —  
MESTRADO  
ENSINO DE MÚSICA  
FORMAÇÃO MUSICAL

# O grau de exigência nas atividades da Formação Musical e seu efeito para a condição de *flow*: Um estudo comparativo

Cristiano Vieira Rocha

07/2019





# O grau de exigência nas atividades da Formação Musical e seu efeito para a condição de *flow*: Um estudo comparativo

Cristiano Vieira Rocha

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Música  
e Artes do Espetáculo e à Escola Superior de Educação como  
requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino  
de Música, especialização Formação Musical

Professor(es) Orientador(es)  
Professor Doutor Jorge Alexandre Costa

Professor(es) Coorientador(es)  
Mestre Luísa Santos Pais-Vieira

Professor(es) Cooperante(s)  
Pedro Sousa

## **Agradecimentos**

Agradeço a toda a minha família que me acompanhou por todas as preocupações e ansiedades ao longo da elaboração deste trabalho e dou um agradecimento especial a todos os meus amigos.

Não posso deixar de agradecer ao Prof. Jorge Alexandre Costa pela sua ajuda essencial ao meu trabalho e à Prof. Luísa Pais-Vieira pela sua dedicação e acompanhamento do meu desenvolvimento como professor ao longo do ano.

Agradeço também a todos os alunos das turmas de 2º e 8º graus do ano letivo 2018/19 do Conservatório de Música da Maia. Com um agradecimento especial ao Prof. Pedro Sousa pela sua disposição com que me recebeu no estágio.



## **Resumo**

O presente relatório de estágio, inserido no âmbito do Mestrado em Ensino de Música – ramo Formação Musical, foi elaborado a partir da experiência como estagiário na instituição do Conservatório de Música da Maia. Reflete o resultado de uma evolução do seu autor como professor nas vertentes de ensino e investigação.

O primeiro capítulo será dedicado à descrição do polo de estágio e à reflexão sobre os seus pressupostos educativos. O segundo capítulo integra uma perspetiva sobre ferramentas para o desenvolvimento profissional do professor e a sua aplicação na prática letiva. No terceiro capítulo realiza-se o Projeto de Investigação, um estudo de caso que analisa o estado de flow em atividades da Formação Musical, posto em prática nas aulas em que estagiou o mestrando. Procede-se a uma descrição do conceito de flow e dos seus modelos representativos, são apresentadas as dimensões ou sintomas da experiência ótima, assim como as várias formas de avaliação da experiência. É efetuada ainda uma análise comparativa da predisposição para a experiência de flow em cada atividade e em cada fase com diferentes graus de dificuldade aplicados.

A análise de resultados aponta para uma ligeira tendência para a predisposição de flow em atividades construídas com equilíbrios de exigência médios e baixos, propondo conclusões em cada circunstância resultante.

Apesar de constituir um estudo de caso e, neste contexto, se considerar ser preferível a construção de exercícios com uma exigência média, ou potencialmente mais baixa, o principal contributo poderá ser a sensibilização para o grau de dificuldade das atividades realizadas e a perspetiva da planificação de atividades com vista ao flow.

## **Palavras-chave**

Formação Musical; Prática de Ensino Supervisionada; Flow; Desafio



**Abstract**

The following internship report, inserted in the scope of the Master's Degree in Music Teaching – Formação Musical, was built from the experience as an intern in the institution of Conservatório de Música da Maia. It reflects the result of an evolution of its author as a Teacher, in the aspects of teaching and research.

The first chapter will be dedicated to the description of the internship institution and to the reflection on its educational presuppositions. The second chapter involves a perspective on the tools for the professional development of the Teacher and its application in the teaching practice. In the third chapter the Research Project is carried out, a case study analysing the flow experience in activities of Formação Musical put into practice in the classes in which the author was an internee as a teacher. A characterization of the concept of flow and its representative models is presented, the dimensions or symptoms of optimal experience are presented, as well as the various ways of evaluating the experience. A comparative analysis is made regarding the predisposition for the flow experience in each activity and each phase built with differing challenge degrees.

The analysis of results points to a slight tendency towards the predisposition of flow in activities built with medium and low balances of challenge, proposing conclusions in each resulting circumstance.

Although it is a case study and in this context, it is considered preferable to create exercises with a medium or potentially lower challenge, the main contribution may be to raise awareness of the degree of difficulty of the activities carried out and the planning perspective of activities with a focus on flow.

**Keywords**

Formação Musical; Supervised Teaching Practice; Flow; Challenge



## Índice

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>1. CAPÍTULO I</b> .....	3
<b>1.1. O Polo de Estágio</b> .....	5
1.1.1. O Conservatório de Música da Maia (CMM) .....	5
1.1.2. Linhas Orientadoras da Estratégia Pedagógica do CMM .....	8
<b>1.2. A Formação Musical e o CMM</b> .....	10
1.2.1. Breve análise da Evolução da Disciplina de Formação Musical .....	10
1.2.2. Caracterização da Disciplina de Formação Musical no CMM ...	13
<b>2. CAPÍTULO II</b> .....	17
<b>2.1. Observação</b> .....	19
2.1.1. Observação na Turma de Ensino Básico .....	20
2.1.2. Observação na Turma de Ensino Secundário .....	23
<b>2.2. Caracterização das Turmas</b> .....	24
2.2.1. Caracterização da Turma do Curso Secundário (8º Grau) .....	24
2.2.2. Caracterização da Turma do Curso Básico (2º Grau) .....	25
<b>2.3. Planificação das Aulas</b> .....	26
2.3.1. Elementos da Planificação .....	27
<b>2.4. Reflexão</b> .....	33
<b>2.5. Lecionação e Desenvolvimento da Formação Prática do Professor</b> .....	35
2.5.1. Lecionação na Turma de Ensino Secundário .....	36
2.5.2. Lecionação na Turma de Ensino Básico .....	39
<b>2.6. Consideração Final do Capítulo</b> .....	42
<b>3. CAPÍTULO III</b> .....	45
<b>3.1. Conceito de <i>Flow</i></b> .....	47
3.1.1. Dimensões da <i>Flow Experience</i> .....	48
<b>3.2. Os Modelos da <i>Flow</i></b> .....	49
<b>3.3. Formatos de Mensuração da <i>Flow Experience</i></b> .....	53
<b>3.4. Metodologia</b> .....	56
3.4.1. Amostra .....	61
3.4.2. Planificação das Atividades .....	61
<b>3.5. Análise e Discussão de Resultados</b> .....	66
3.5.1. Comparação entre Fases de Dificuldade .....	66
3.5.2. Comparação da Predisposição para o <i>Flow</i> entre as 4 atividades .....	69
3.5.3. Comparação das Dimensões do Estado de <i>Flow</i> em cada Atividade .....	72
<b>3.6. Conclusões do Projeto de Investigação</b> .....	77

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	79
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	81

<b>Anexo I</b> Projeto Educativo do Conservatório da Maia .....	85
<b>Anexo II</b> Programa de Formação Musical do Conservatório de Música da Maia .....	125
<b>Anexo III</b> Cronograma.....	201
<b>Anexo IV</b> Observações do Curso Básico .....	205
<b>Anexo V</b> Observações do Curso Secundário .....	267
<b>Anexo VI</b> Planificações do Curso Secundário .....	327
<b>Anexo VII</b> Planificações do Curso Básico .....	423
<b>Anexo VIII</b> Questionários Modelo .....	527
<b>Anexo IX</b> Respostas aos Questionários .....	537
<b>Anexo X</b> Resultados dos Questionários .....	583

<b>Fig. 1:</b> Células de Compasso Simples incluídos na Grelha de Progressos do 2º Grau do Programa de Formação Musical do Conservatório de Música da Maia .....	28
<b>Fig. 2:</b> Células de Compasso Composto incluídos na Grelha de Progressos do 2º Grau do Programa de Formação Musical do Conservatório de Música da Maia .....	28
<b>Fig. 3:</b> Arranjo de excerto da obra Symphonies of Wind Instruments de Igor Stravinsky (1882-1971). .....	30
<b>Fig. 4:</b> Choral “Schmücke dich, o liebe Seele” de J. S. Bach (1685-1750).....	31
<b>Fig. 5:</b> 1º Modelo de flow, adaptação de Csikszentmihalyi (1975 p. 49).....	50
<b>Fig. 6:</b> Modelo em Quadrante, adaptação de Moneta (2012, p. 33)....	51
<b>Fig. 7:</b> Modelo em Octante, adaptação dos gráficos dos modelos descritos por Moneta (2012, p. 35) e Massimini, Csikszentmihalyi, & Carli (1987, p. 546).....	52
<b>Fig. 8:</b> Adaptação da representação gráfica da Regression Modeling Approach, adaptação de Moneta (2012, p. 38).....	53
<b>Fig. 9:</b> 1ª Atividade: três frases melódicas para três fases de ditados melódicos .....	62
<b>Fig. 10:</b> 2ª Atividade: três frases rítmicas para três fases de ditados rítmicos. ....	63
<b>Fig. 11:</b> 3ª Atividade: três frases rítmicas para três fases de exigência de leitura rítmica.....	64

## INTRODUÇÃO

Partindo de um desassossego sentido pelo autor, refletido também na prática de estágio que o presente relatório elabora aquando da planificação de aulas, resulta a hesitação e incerteza quanto às decisões de dificuldade ou exigência que deveria aplicar aos exercícios ou conteúdos. Estas questões partem das decisões que poderão ter efeitos positivos e negativos mais ou menos claros na motivação e interesse dos alunos. É neste contexto que nos deparamos com o conceito de *flow*, que poderá constituir uma dimensão a ter em conta na planificação das aulas de Formação Musical.

A planificação das atividades com o intuito de predispor a condição de *flow* durante a aula poderá permitir a atribuição de um significado mais pessoal aos exercícios de sala de aula, no que corresponde à gratificação trazida no seu envolvimento e, portanto, de tentar criar condições para uma experiência de aprendizagem mais feliz, partindo do que é afirmado por Csikszentmihalyi:

These exceptional moments are what I have called flow experiences. The metaphor of “flow” is one that many people have used to describe the sense of effortless action they fell in moments that stand out has the best of their lives. Athletes refer to it as “being in the zone,” religious mystics as being in “ecstasy,” artist and musicians as aesthetic rapture. Athletes, mystics, and artists do very different things when they reach flow, yet their descriptions of the experience are remarkably similar. (Csikszentmihalyi, 1997, p. 29)

Pretendeu-se durante a prática de estágio promover o estado de *flow* nos alunos e, numa perspetiva cíclica da planificação (Arends, 2012), rever a própria atuação docente.

O primeiro capítulo aborda as perspetivas e condições da instituição de ensino que acolheram o estagiário. No segundo capítulo, após a interpretação dos aspetos de interesse e motivação presentes nas turmas e tomando isso como ponto de referência para os momentos de lecionação e observação em contexto de estágio, é então retratado o desenvolvimento do autor como professor. Finalmente no terceiro capítulo, é tomado como ponto de partida a descrição do conceito de *flow* e considerados os seus aspetos positivos na perceção de uma tarefa ou atividade, que poderão influenciar a prática pedagógica para um ensino mais efetivo que por sua vez terá efeito na motivação.

Neste Projeto de Investigação é então proposto um estudo de caso numa turma de 2º Grau do Conservatório de Música da Maia sobre atividades de leitura e escrita da disciplina de Formação Musical, sob a perspetiva do conceito de *flow* elaborado por

Csikszentmihalyi (1975). Foi aplicado um estudo comparativo entre fases de várias atividades, articulando a condição de balanço entre a exigência (dificuldade) e as competências dos alunos na sua resolução.

A pesquisa elaborada foi feita de modo a conceptualizar o estado de *flow*, descrever os elementos ou sintomas que resultarão na experiência ótima, de modo a poder questionar sobre a sua predominância nas atividades propostas. Para além disso, serão caracterizadas as várias práticas utilizadas na mensuração do *flow*, de forma a poder elaborar um modo adequado de medição às condições impostas, referentes à duração do inquérito e atividade, tendo também em conta a condição subjetiva do estado de *flow*. Assim, foi proposto um estudo comparativo entre as atividades e suas fases com exigências distintas aplicadas a cada tipo de atividade. As atividades foram elaboradas em torno das capacidades de escrita e leitura e de conteúdos rítmicos e melódicos.

A pertinência da perspectiva do estado de flow para a Formação Musical, para a prática musical e até para o ensino em geral é relevante, no sentido em que se as atividades e as aulas no seu todo forem orientadas para a experiência ótima e, portanto, para um contexto de aprazimento, poderão assim ter efeitos positivos na educação do aluno, assim como na sua qualidade de vida (Csikszentmihalyi, 1990).

## **CAPÍTULO I**



## 1.1 – O Polo de Estágio

### 1.1.1 - O Conservatório de Música da Maia (CMM)

A caracterização do Polo de Estágio foi maioritariamente baseada no seu Projeto Educativo, que será ao longo do capítulo referido como PE: CMM18/21<sup>1</sup>, articulada com informação disponível noutros documentos do Conservatório, assim como fontes relacionadas com as instituições referidas. Este documento não contém paginação pelo que serão referidos em contexto os subcapítulos.

O Conservatório de Música da Maia foi criado em 1998, mas só a 4 de novembro de 1999 recebeu a Autorização Definitiva de Funcionamento pela Direção Regional de Educação do Norte (DREN/16) registado no Despacho n.º18858/2002 (2ª Série).

Trata-se de uma instituição público-privada, sob direção pedagógica do professor Nuno Rocha e sob direção geral/provedoria de estudos da Dr.ª Susana Santos, que proporciona à população Maia e circundante o ensino artístico de Música e Dança. Na sua génese oferecia os cursos Básicos e de Iniciação em regimes livre e supletivo.

No Ensino Musical oferece a disciplina de Expressão Musical em contexto de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC); o Curso de Ensino Pré-escolar; de Iniciação; o Curso Básico em regime livre, supletivo e articulado; o Curso Secundário em duas variantes: Instrumento e Formação Musical. O ensino de Instrumento abrange: Clarinete, Contrabaixo, Fagote, Flauta, Oboé, Percussão, Piano, Saxofone, Trompete, Trompa, Viola Dedilhada, Violeta, Violino e Violoncelo. Este ensino será complementado com outras disciplinas que completarão a formação do aluno nas várias vertentes da aprendizagem musical como a aula de Formação Musical, Classes de Conjunto como Orquestra, ClassBand, Coro, entre outras (PE: CMM18/21, 2018, 6 - Os Cursos).

## Geografia

O Município da Maia pertencente ao Distrito do Porto e sub-região da área Metropolitana do Porto. Tem 82,99 km<sup>2</sup> de área e 135 306 habitantes (2001), subdividida em 10 freguesias - Águas Santas, Castelo da Maia, Cidade da Maia,

---

<sup>1</sup> Esta fonte será encontrada na listagem de Referências na entrada Conservatório de Música da Maia (2018).

O Projeto Educativo do Conservatório de Música da Maia situa geograficamente a instituição e reconhece também o meio envolvente, referindo os municípios circundantes, as três vilas que constituem o próprio município sendo elas: Moreira, Castelo da Maia e Águas Santas. O Concelho é descrito como contendor de uma vasta tradição cultural e também etnográfica, conservada por instituições já estabelecidas, mas mantendo-se a desenvolver e a incorporar outras componentes culturais. Ainda sobre o contexto cultural, o Projeto Educativo alude ao Teatro Cómico da Maia elevando-o e reconhecendo o seu impacto nacional e internacional. Outras instituições de carácter cultural que não são referidas são a Biblioteca Municipal Doutor José Vieira de Carvalho e o Fórum da Maia que tem sido utilizado como palco para audições dos alunos do Conservatório.

A discussão acerca das instituições culturais pertencentes ao Concelho da Maia remete-nos, naturalmente, para as parcerias estabelecidas com o Conservatório de Música da Maia.

### Relações Institucionais com o Conservatório de Música da Maia

O CMM tem estabelecidas relações com instituições de carácter político, cultural e educativo, refiram-se a Câmara Municipal da Maia, o Museu de História Etnográfica das Terras da Maia, os vários Agrupamentos de Escolas: Maia, Levante-Maia, Alfena; assim como Instituições de Ensino Superior como a Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo, a Escola Superior de Música de Lisboa, o Instituto Politécnico de Castelo Branco (PE: CMM18/21, 2018, 2.1.1 Parcerias).

As relações criadas e mantidas fazem sentido sob vários focos, especialmente as que são estabelecidas com instituições culturais e educativas. Quanto às instituições culturais, as afinidades encontradas perante e sobre a comunidade poderão permitir o desenvolvimento de uma oferta significativa para a população circundante. Por parte do Conservatório, a assimilação da cultura em que se insere, criada por projetos com o Museu de História Etnográfica das Terras da Maia ou com o Teatro Cómico da Maia possibilita a sua adaptação aos perfis de alunos através do reconhecimento da História e tradições da povoação da Maia. No caso de existir reconhecimento das práticas musicais populares tradicionais, possivelmente recolhidas pelo Museu de História Etnográfica das Terras da Maia (por exemplo, a partir de Bandas Filarmónicas, como apresentado numa exposição temporária em março de 2009), esta assimilação torna-

se assim, particularmente significativa para o Conservatório, pois poderá articular reportório culturalmente relevante para os alunos nos Programas das Disciplinas oferecidas. Quanto a instituições educativas, o intercâmbio em questões pedagógicas e de desenvolvimento dos alunos em comum entre as instituições (Conservatório e Agrupamentos de Escolas), permite a criação do perfil dos alunos mais completo, assim como forma a possibilidade de transversalidade entre disciplinas e a promoção de atividades multidisciplinares entre as instituições. Desta forma, vai ao encontro com um dos objetivos estabelecidos pela escola no Projeto Educativo e tomado como um aspeto essencial, a interdisciplinaridade (PE: CMM18/21, 2018, 3 - Valores orientadores, estratégias e metas da escola).

O Conservatório traz propostas de atividades culturais e de ensino, entre outros: à entrada do edifício junto à secretaria, durante o ano, pôde ser observada a afixação de cartazes de festivais e concertos para além dos apresentados pelo próprio Conservatório, incluindo também estágios de instrumento, atualizados, incluindo alguns fora do distrito ou zona, mas de dentro do país, entre cartazes de lojas de aluguer ou compra de instrumentos, de forma a que o corpo de alunos e docentes tivesse acesso à sua informação, caso fosse do seu interesse.

### Equipamento e Instalações no CMM

O CMM dispõe de equipamento informático adequado às aulas, como aparelhagens de música, que foram utilizadas durante o estágio para a reprodução de excertos auditivos, trazendo assim a oportunidade de a disciplina de Formação Musical não ser inteiramente à volta do piano. No entanto, deve ser referido que existe um piano em todas as salas de aula (incluindo pianos digitais), indiciando assim uma certa visão da lecionação da Formação Musical muito elaborada em torno do piano, sendo muitas das atividades como a improvisação sobre encadeamentos harmónicos feitos efetivamente ao piano, referidas no programa da disciplina (Pais-Vieira, Seixas, Sousa, Seixas, & Duarte, 2016). Deve ser mencionado também que “todas as salas têm quadro pautado” (PE: CMM18/21, 2018, 4.3 - Recursos e Equipamento), indiciando por isso, que na ótica do CMM é dada importância à literacia musical, no sentido em que, mesmo a prática de instrumento, para além da lecionação de Formação Musical, é feita com recurso à escrita e leitura musicais (outra possibilidade seria a prática através da imitação, mas tendo também em conta o Programa da disciplina de Formação Musical, não é esse o entendimento da escola para o ensino dos seus alunos).

Finalmente deve ser referido um aspeto quanto às instalações da sala de aula, que devido à construção do edifício, não tinha condições acústicas ideais, sendo bastante notório em algumas ocasiões o ruído das aulas em salas adjacentes, referido nas Observações do Curso Secundário n.º 16 e n.º 18, que poderá ter sido origem de dificuldade na execução de determinados exercícios auditivos:

Refira-se que se ouve bastante ruído da sala ao lado, de um professor a acompanhar o seu aluno entoando as notas que este deve tocar, o que torna bastante difícil a tarefa de audiar as notas durante a atividade na sala. (Observação do Curso Secundário n.º 16)

### 1.1.2 - Linhas Orientadoras da Estratégia Pedagógica do CMM

O Conservatório de Música da Maia, segundo a análise do seu Projeto Educativo, alude ao conceito de arte como um aspeto fundamental do indivíduo, referindo-a como um elemento da expressão humana e ela própria fonte de aprendizagem. Através do ensino artístico, o Conservatório demonstra-se assim um embaixador no desenvolvimento dos seus alunos nos aspetos “físico, mental e espiritual”, através do desenvolvimento da criatividade e da diplomacia (PE: CMM18/21, 2018, 3 - Valores orientadores, estratégias e metas da escola).

O Projeto Educativo descreve objetivos próprios para com a comunidade relacionada com Conservatório. Estes serão espelhados nos programas das disciplinas, nomeadamente no Programa de Formação Musical, que elabora mais profundamente sobre os meios, assim como fins pretendidos para a educação dos alunos, estruturando assim linhas orientadoras nas disciplinas, por sua vez aplicadas às atividades e conteúdos (Pais-Vieira et al., 2016).

É referida a questão de pagamento do serviço, que pretende que não seja “critério de exclusão natural” (PE: CMM18/21, 2018, 3 - Valores orientadores, estratégias e metas da escola), o que, associado ao regime de ensino articulado em vigor, aplicado no Conservatório, criará, portanto, a possibilidade de mais alunos poderem ter acesso ao ensino artístico. Em concordância, assume a relevância do conceito de Educação e uma perspetiva de oferta universal sobre ela, partindo da importância do desenvolvimento artístico nas idades mais tenras (PE: CMM18/21, 2018, 3 - Valores orientadores, estratégias e metas da escola).

Desta forma, define os seus objetivos perante algumas perspetivas, abrangendo nomeadamente, o ensino especializado e o ensino generalizado. Por vezes, certos objetivos não são especificamente orientados para um tipo de ensino, o que demonstra uma oferta geral a todos os alunos que frequentam o Conservatório mantendo, deste

modo, a possibilidade de todos os alunos prosseguirem para o ensino superior em música, caso o pretendam e, assim, poderão ser aplicados os objetivos respeitantes para a formação do aluno que entenda enveredar a carreira musical profissionalmente: “Fornecer uma educação artística que permita, a quem a frequenta, ser um bom ouvinte, um bom músico e adquirir as bases para no futuro ser um possível bom profissional” (PE: CMM18/21, 2018, 3 - Valores orientadores, estratégias e metas da escola).

Considerando esse aspeto, é entendido que o CMM tenta dar resposta à problemática da ambivalência que a estrutura deste tipo de ensino está comprometida a ter:

Deste modo, verifica-se que este tipo de ensino está a fazer o duplo papel de formação básica de futuros músicos (no sentido profissional) e formação de músicos amadores e/ou públicos, pelo que a concepção da disciplina de FM, em particular, não pode deixar de englobar esta questão. (Pedroso, 2003, p. 70)

Na perspetiva do ensino especializado é focado o prosseguimento dos estudos dos seus alunos para o ensino superior e, possivelmente, para a carreira profissional musical. Nesse caso, os objetivos mencionam especificamente, o próprio desenvolvimento profissional. Referindo também a disponibilidade do Conservatório para abarcar os seus antigos alunos que, em contexto de ensino superior, tenham interesse em estagiar na instituição e, possivelmente, apresentar-se como um potencial empregador a esses mesmos alunos, pretendendo “promover experiências pedagógicas de alta qualidade, a alunos em fase final de Formação a nível de Ensino Superior da Música” (PE: CMM18/21, 2018, 3 - Valores orientadores, estratégias e metas da escola).

No sentido de ensinar a comunidade e formar alunos através de um ensino orientado para a formação de músicos amadores e públicos educados, para além de referir o ensino aos Pais dos próprios alunos através do Coro de Pais e Class Band, refere várias dimensões sob as quais deve formar os seus alunos, nomeadamente o seu desenvolvimento artístico e pessoal, o “sentido da solidariedade e responsabilidade social, ensinando-os a pôr os seus talentos e aprendizagens ao serviço da felicidade, educação cultural e artística e bem estar da comunidade” (PE: CMM18/21, 2018, 3 - Valores orientadores, estratégias e metas da escola).

Finalmente, são referidos alguns pontos possíveis devido à Autonomia Pedagógica atribuída ao Conservatório, discutida mais à frente. Aspetos como “fornecer melhor qualidade formativa através dos docentes mais qualificados” (PE: CMM18/21, 2018, 3 - Valores orientadores, estratégias e metas da escola), assumindo o termo “mais qualificado” no sentido de estarem referidos os professores que mais adequadamente

se inserem na perspectiva do Projeto Escolar. Outro ponto que reincide sobre a autonomia da escola será o “desenvolver em permanência mecanismos de gestão que permitam à escola acompanhar todas as mudanças que se mostrem necessárias ou exigidas” (PE: CMM18/21, 2018, 3 - Valores orientadores, estratégias e metas da escola).

Da análise da estratégia pedagógica do Conservatório, é então retirado que a instituição interpreta o ensino artístico como um aspeto essencial para a educação do ser humano, em que o seu papel é de fornecer esse serviço aos alunos e comunidade, perante suas necessidades. Tendo em conta estes aspetos, pode ser concluído também que a sua visão não deve ser tomada como intransigente e que poderá adaptar-se perante mudança de circunstâncias que poderão ser consideradas: “O presente Projeto Educativo será avaliado no final de cada ano letivo e/ou sempre que se considerar necessário” (PE: CMM18/21, 2018, 7 - Avaliação do projeto).

## **1.2 – A Formação Musical e o CMM**

### **1.2.1 - Breve análise da Evolução da Disciplina de Formação Musical**

A aula de Formação Musical, como é aplicada atualmente, deve a sua perspectiva, configuração e tradição às disciplinas que até ela evoluíram. Refira-se a aula de *Preparatórios e Rudimentos*, que era construída com a visão bastante hierárquica na sua lecionação, norteada maioritariamente para servir as necessidades da aprendizagem do instrumento:

Pela semelhança dos seus conteúdos pedagógicos e pela semelhança de algumas das atividades de ensino e aprendizagem, a disciplina de Formação Musical parece ter as suas raízes na aula de Preparatórios e Rudimentos (...) Quanto aos conteúdos e métodos de ensino da disciplina de Preparatórios e Rudimentos há a referir o caráter empírico dos procedimentos pedagógicos orientados para a prática instrumental individual e / ou de conjunto. (Carneiro & Vieira, 2017, p. A4-148)

Levadas a cabo algumas reformulações, foi criada a disciplina Solfejo após se atribuir o englobamento de teoria musical, solfejo não entoado e leitura entoada a Rudimentos (Carneiro & Vieira, 2017). Através da crítica de processos de ensino tais como aplicados no Conservatório de Lisboa, como a priorização do símbolo em vez de som (ou outro conteúdo musical): “Ainda lá se adoptava, como iniciação musical, o ensino do solfejo rezado. Principiava-se o ensino da música por desinteressar os alunos do que as notas possuem de mais fundamental representativo – o som” (Diário do Governo n.º 97/1919, Série I de 1919-05-09).

À conta da Reforma de 1930 a disciplina de Solfejo passou da duração de dois anos a três anos “o ensino do solfejo, no Conservatório Nacional, passa a ser ministrado em três anos, ensinando-se nos dois primeiros o solfejo entoado e sendo o terceiro ano especialmente consagrado à leitura rítmica e ao ditado musical” (Decreto-Lei n.º 23577, Diário do Governo n.º 40/1934, Série I de 1934-02-19). Note-se aqui explicitamente a referência aos formatos de atividade de leitura rítmica e ditado musical, tendo em conta a sua utilização no ensino musical ainda nos dias de hoje e formatos de exercício abordados também no Projeto de Investigação elaborado no capítulo 3.

A Experiência Pedagógica de 1971, que resultou na mudança da disciplina de Solfejo para se começar a denominar Educação Musical, tendo efeitos sobre a sua estrutura, como por exemplo a sua duração, passa a ter 6 anos “ao abrigo do regime de experiência pedagógica” segundo a Portaria n.º 370/98, de 29 de Junho, onde é também referida fazendo parte das “disciplinas anexas”.

A Formação Musical atual é o resultado da “conversão” dos planos de estudos de 6 anos de Educação Musical para novos planos de estudos em 8 graus de Formação Musical, como determinado pelo Despacho n.º 65/SERE/1990, DR 245, Série II, de 1990-10-23. O mesmo documento legislativo que apresenta a conversão dos planos de estudos de 8 anos de Instrumento em 8 graus.

Tendo em conta a evolução da disciplina, a Formação Musical nas escolas públicas de ensino especializado no seu estado atual é criticada por ainda estruturar-se à semelhança de um programa com mais de 4 décadas (Programa decorrente da Experiência Pedagógica de 1971), contendo assim, segundo Carneiro e Vieira, falhas em conteúdos e práticas musicais essenciais:

Apresenta-se para isso a justificativa de que o cumprimento de programas inibe outras práticas/expressões que, no nosso entender, não são ainda (re)conhecidas quanto ao seu potencial formador. Referimo-nos por exemplo a atividades pedagógicas como a improvisação, a composição e a integração de práticas instrumentais na sala de aula. (Carneiro & Vieira, 2017, p. A4-149)

Deve ser referido que algumas destas falhas são apontadas a partir da referência a Almeida (2009)<sup>2</sup>, que foi elaborada antes da atribuição de autonomia pedagógica às escolas a partir de 2012, discutida mais à frente, podendo ser uma das justificações para a resposta dada a essas lacunas. Portanto, essa inibição de atividades não foi

---

<sup>2</sup> Almeida, J. C. (2009). O Repertório Português no Curso Básico do Ensino Especializado. Manual para os 1º e 2º graus da Disciplina de Formação Musical. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança. Tese de Mestrado, não publicada.

observada na lecionação da disciplina de Formação Musical no Conservatório de Música da Maia, que aborda com alguma relevância a capacidade improvisativa no Programa (incluindo-a até como elemento de avaliação formal):

Execução de frases rítmicas por imitação, leitura ou improvisação seja esta realizada com ou sem marcação da pulsação utilizando a voz, a caneta, palmas ou por meio de percussão instrumental ou corporal [execução]. (Pais-Vieira, Seixas, Sousa, Seixas, & Duarte, 2016, p. 7)

Mas para além de ser referida no programa da disciplina, foi registada de facto, a prática de improvisação em aula (cf. Observações do Curso Básico n.º 1, 2, 3, 4, 5, 8, 14 e 16; cf. Observações do Curso Secundário n.º 4, 8, 13 e 15), demonstrando assim uma prática efetiva de improvisação, não exclusiva de momentos de avaliação formais. Para além da prática da improvisação, aborda de uma forma ligeira, a prática e conteúdos da composição: “Conhecer algumas das regras e teoria inerentes à composição e realização musicais para um conhecimento mais consciente da música (objetivo que é transversal e será complementado posteriormente com a disciplina de Análise e técnicas de Composição)” (Pais-Vieira et al., 2016, p. 5).

A lecionação da Formação Musical atual poderá estar a ser influenciada pela autonomia pedagógica atribuída às escolas (referida de seguida), o que não nos permite retirar conclusões definitivas antes de uma análise específica de cada contexto escolar. Pela legislação referente à dimensão das turmas nos cursos especializados de ensino de música: “É autorizado o desdobramento em dois grupos na disciplina de Formação Musical, exceto quando o número de alunos da turma seja igual ou inferior a 15 alunos” (Portaria n.º 229-A/2018), definindo assim um possível máximo por “grupo” de alunos, o que poderá impedir que as dimensões por turma sejam inadequadamente grandes, mas de forma a concluir sobre essa adequação, seria relevante uma análise dedicada aos aspetos positivos e negativos das diferentes dimensões de turma na disciplina de Formação Musical.

## A Autonomia Pedagógica no CMM

A autonomia pedagógica definitivamente conferida às escolas pelos Decretos-Lei n.ºs 139/2012, de 5 de julho e 152/2013, de 4 de novembro veio trazer maior liberdade para abordar as suas decisões pedagógicas. Esta liberdade com ela trazida tem repercussões diretas nas escolhas que as escolas podem ter, através do poder de elaborar e gerir um Projeto Educativo adequado a cada contexto escolar, assim como ser dotada de autonomia financeira e administrativa (Decreto-Lei n.º 152/2013). De

acordo com estes decretos, pode também coordenar a criação e gestão dos seus Programas das disciplinas e neles replicar a visão descrita no seu Projeto Educativo.

A autonomia pedagógica consiste no direito reconhecido às escolas de tomar decisões próprias nos domínios da organização e funcionamento pedagógicos, designadamente da oferta formativa, da gestão de currículos, programas e atividades educativas, da avaliação, orientação e acompanhamento dos alunos, constituição de turmas, gestão dos espaços e tempos escolares e da gestão do pessoal docente. (Decreto-Lei n.º 152/2013, de 4 de novembro)

Posto isto, a importância desta liberdade é considerada no sentido em que, o CMM pode assim adaptar-se às necessidades do seu corpo de alunos. Quanto à sua oferta formativa, pode proceder à escolha de conteúdos e atividades mais relevantes para a sua comunidade, não sendo obrigado a respeitar um programa nacional generalizado, ou seja, tem o direito de criar o seu próprio. Com isto, tem também o poder de se autorregular financeiramente, podendo assim aplicar os seus fundos nos aspetos necessários à escola, por exemplo na aquisição de instrumentos, que poderá ceder a seus estudantes: “dispõe, pelo menos, de um exemplar de todos os instrumentos que leciona, instrumentos estes que são emprestados aos alunos para aula e estudo em casa, a título totalmente gratuito” (PE: CMM18/21, 2018, 4.3 – Recursos e Equipamento).

Finalmente, devido à liberdade atribuída ao Conservatório, a efetivação do Projeto de Investigação proposto torna-se possível, assim como a possibilidade de poderem ser criados ou modificados conteúdos e atividades de Formação Musical consoante possíveis conclusões retiradas do Projeto de Investigação. A autonomia pedagógica parece ser, pelo menos parcialmente, usufruída no CMM e foi experienciada pelo próprio, como se verá, na prática de estágio.

### 1.2.2 - Caracterização da Disciplina de Formação Musical no CMM

O Conservatório de Música da Maia reuniu vários aspetos que pretendem definir a sua perspetiva sobre a Formação Musical no Programa de Formação Musical 2016/2017 e divide-os em *Objetivos Gerais*, *Transversais* e *Específicos*.

Os *Objetivos Gerais* descrevem condições que constituirão um ouvinte/praticante de música formado, apelando a um sentido básico de compreensão e apreciação musical, também como conhecimento de repertório, sendo estes elementos principais para a formação de um músico (Pedroso, 2004), mas que também permitirão a formação de um ouvinte educado, o que é reforçado pelos *Objetivos Transversais* (Pais-Vieira, Seixas, Sousa, Seixas, & Duarte, 2016, p. 5).

Da análise dos *Objetivos Transversais* poder-se-á sugerir que este capítulo engloba aspetos como o desenvolvimento do aluno no sentido de trabalho de equipa (e sua relação com o ofício musical de orquestras e coros), o desenvolvimento de forma a se tornar um ouvinte informado, a aprendizagem dos costumes musicais quanto a performances e artes de espetáculo, sensibilidade para as artes, entre outras características orientadas para um tipo de educação cívica mais integral, levando assim à formação de um ser humano artístico e sensível à música e às artes. O Conservatório não assume que o ensino aí ministrado se refere apenas aos que consideram enveredar profissionalmente numa carreira musical. Pretende não só, mas também, desta forma, levar o ensino musical a quem, simplesmente, se dispõe a o receber, encontrando-se assim em consonância com o que nos afirma Lopes-Graça:

Pode-se mesmo saber música sem o fito de a realizar, simplesmente para a *ler*, ou para a *ouvir*. Também não é forçoso que o compositor, por exemplo, saiba realizar instrumentalmente a música; e o que se diz do compositor se pode dizer, com muito mais razão ainda, do historiador ou do professor de Estética Musical, do pedagogo, do erudito ou dos simples curiosos. (Lopes-Graça, 1974, p. 122)

Finalmente, os *Objetivos Específicos*, remetem para a prática musical concreta e à soma de capacidades necessárias à execução, audição e compreensão musical (Pais-Vieira et al., 2016, p. 6). O conjunto de objetivos apresentado no Programa de Formação Musical 2016/2017, parece demonstrar determinada solicitude com o que os *Quatro Pilares da Educação* (Delors, 2010) abordam. O primeiro refere-se a “*aprender a conhecer*, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender (Delors, 2010, p. 31). Este pilar focado, maioritariamente, pelos *Objetivos Gerais* do Programa do Conservatório configurado ao redor de conhecimento de repertório e do desenvolvimento de cultura musical, orienta-se também para os conhecimentos prático e teórico musical. O seguinte pilar refere os aspetos mais práticos da aprendizagem:

*Aprender a fazer*, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. (Delors, 2010, p. 31)

No Programa do Conservatório este aspeto é apresentado pela iniciativa de incentivar o “desenvolvimento do trabalho de equipa” (Pais-Vieira et al., 2016, p. 5), reconhecendo a sua importância para o desempenho musical, particularmente em grupos musicais como Coros ou Orquestras. É de seguida caracterizada uma outra dimensão da aprendizagem essencial segundo Delors:

*Aprender a conviver*, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. (Delors, 2010, p. 31)

Este pilar é cruzado pelas propostas apresentadas no Programa – “desenvolvimento de competências sociais escolares como o respeito pelo outro, *timing* e pertinência de participação, cumprimento das tarefas solicitadas” (Pais-Vieira et al., 2016, p. 7), verificam-se, portanto, semelhanças. Ou seja, através da relação entre alunos e as suas funções na aula, como o incentivo à participação atempada e ao respeito pelos colegas, são transmitidos os valores de respeito e compreensão do outro.

Finalmente, o último pilar, referente às questões pessoais do indivíduo: “*aprender a ser*, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal” (Delors, 2010, p. 31). Esta dimensão parece manifestar-se no Programa de forma mais específica, nomeando especificamente qualidades que, no seu entender, levarão ao desenvolvimento de características da autodisciplina e autonomia:

Desenvolvimento da autodisciplina e da autonomia no sentido do cumprimento dos objetivos pessoais através do desenvolvimento de qualidades como a persistência, a capacidade de trabalho, tolerância à frustração e empenho independente do resultado (não excluindo o apoio dos pais que é insubstituível, é de desejar que o aluno chegue a um momento em que seja capaz de estudar por si só e organizar o seu estudo de forma autónoma). (Pais-Vieira, Seixas, Sousa, Seixas, & Duarte, 2016, pp. 5-6)

A capacidade de cantar é tomada em grande relevância no programa do Conservatório de Música da Maia, implementando atividades que utilizam como recurso a voz/canto na Formação Musical e articulando com disciplinas como Coro e Teatro Musical:

Desenvolver o gosto por cantar, atividade que qualquer aluno, independentemente de qualquer característica pessoal, económica ou social, pode desenvolver (sendo aqui excluídos as situações de impedimentos físicos ou psicossomáticos) (objetivo que é transversal e será complementado com as disciplinas de Coro e Teatro Musical). (Pais-Vieira, Seixas, Sousa, Seixas, & Duarte, 2016)

Esta parece constituir uma forma eficaz de praticar música, tendo em consideração o facto de ser o instrumento comum a todos os seres humanos (excetuando claro, alguma incapacidade que não permita utilizar a voz), sendo também uma forma direta de experienciar música, demonstrar e praticar expressividade musical, evitando que a atividade musical se torne numa experiência de carácter passivo, tal como defende Lopes-Graça (1974):

Cantar é praticar, exercer a música; ouvir, neste caso, é simplesmente receber a música, e pode não passar muitas vezes, se se é amúsico, de um registo das vibrações sonoras totalmente despido de significação artística. E isto é o bastante, parece-me, para provar que a “educação musical” se deve fazer pelo que se canta e não pelo que se ouve: primeiro, porque “o que se canta” tem, necessariamente, uma significação musical de que pode ser destituído “o que se ouve”; e, segundo, porque sendo o canto um exercício ativo, será ele o melhor meio de realizar a educação musical (...). (Lopes-Graça, 1974, p. 125)

Pedroso (2004), elevando também a tarefa de cantar na aula de Formação Musical, especifica os elementos base do conhecimento musical que servirão à significação musical descrita por Lopes-Graça (1974).

A disciplina pode/deve igualmente ser um espaço para se fazer música. Cantar, em particular, deve ter um papel central, por ser o instrumento próprio de cada um (que todos podem utilizar) e que permite vivenciar e sentir a música de forma especial. Configurando a disciplina segundo todos estes aspetos e passando a incluí-los sistematicamente nas aulas, pode(re)mos construir um conceito de FM que se pretende atual e capaz de dotar os alunos com uma base de conhecimento musical lato, analítico, reflexivo, criativo, crítico – enfim, uma disciplina para, de facto, formar musicalmente, que conduza a uma compreensão auditiva e inteligente da música e à aquisição de uma literacia musical alargada que permita não só ler mas sobretudo compreender e interpretar com sentido crítico o que se ouve e o que se produz. (Pedroso, 2004, p. 16)

Finalmente, o Programa de Formação Musical do Conservatório de Música da Maia descreve uma resposta às necessidades dos alunos referentes às áreas do conhecimento, compreensão e literacia musicais através do desenvolvimento do gosto musical dos alunos, assim como das capacidades necessárias à execução musical, à abrangência e expansão do repertório conhecido e a descobrir, dotando-os de compreensão musical e dando uso à sua sensibilidade artística (musical e agógica).

## **CAPÍTULO II**



## 2.1 – Observação

O processo de Observação, articulado com o elemento de reflexão, permite, através da perspectiva de um terceiro, não participante na aula em desenvolvimento, de capturar fenómenos de quem desempenha o papel de professor e papel de aluno, manifestadas as relações professor-aluno. As observações das aulas, permitiram que fosse criado um contexto de recolha de variados elementos articulados numa aula: a didática ou execução de aula, assim como as relações interpessoais envolvidas.

Sobre o primeiro aspeto incluem-se estratégias e modos de operar perante o contexto. Sobre o segundo aspeto refiram-se as relações interpessoais de professor-aluno e também de aluno-aluno. As relações humanas devem ser analisadas com uma atenção própria, pois poderão ser causas de um ambiente adverso ao desenvolvimento do aluno. Portanto, se a questão de desenvolvimento interpessoal for consciencializada na sala de aula, a ação pedagógica poderá dirigir-se “não apenas para diminuir os conflitos entre os alunos ou para melhorar a aprendizagem escolar, mas também como preparação da criança para a vida em sociedade” (Del Prette & Del Prette, 1998, p. 209).

Quanto aos objetivos da observação de aulas, devem-se apontar para as seguintes finalidades:

Diagnosticar os aspectos/as dimensões do conhecimento e da prática profissional a trabalhar/melhorar; Adequar o processo de supervisão às características e necessidades específicas de cada professor; Estabelecer as bases para uma tomada de decisão fundamentada sobre o processo de ensino e aprendizagem; Avaliar a adequação das decisões curriculares efectuadas pelos professores e, eventualmente, suscitar abordagens ou percursos alternativos; Proporcionar o contacto e a reflexão sobre as potencialidades e limitações de diferentes abordagens, estratégias, metodologias e actividades; Desenvolver diferentes dimensões do conhecimento profissional dos professores. (Reis, 2011, p. 12)

Portanto, através do processo de observação são elevados aspetos referentes ao desenvolvimento profissional do professor estagiário ao criar pontos de referência para a reflexão e estruturação dos próprios procedimentos a ter na sua atividade docente. É criada uma oportunidade de indagação sobre as práticas educativas, na dimensão da reflexão elaborada a cada momento de observação, assumindo que “o objetivo de qualquer estratégia que pretenda proporcionar reflexão consiste em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente” (García, 1999, p. 153). Neste sentido, foram referidos aspetos como a partilha de estratégias de estudo com o professor e turma, pondo em evidência as relações aluno-aluno e professor-aluno (v. Observação do Curso

Básico n.º 7). Para além disso, na questão de relacionamento manifestado, por exemplo, no conhecimento do trajeto de aprendizagem do aluno poder ser um mote de reflexão acerca da parcialidade/imparcialidade, justiça/injustiça na avaliação (v. Observação do Curso Básico n.º8)

Ainda que a reflexão neste contexto de observação de estágio advém de um conjunto de registos feitos acerca de acontecimentos fora do controlo do observador, do ponto de vista do autor, este deve ser um momento em que o próprio se revê na prática observada e que, a partir dela, possa criar pontos de confronto ou paralelos com a sua própria prática. Por outras palavras, o observador poderá pôr-se empaticamente no lugar do professor que acionou a aula, tentando analisar o contexto da turma e, da mesma forma que o professor, reconhecer as suas necessidades, para assim poder refletir conhecendo as circunstâncias inerentes à turma. Para além disto, deve ser referido que a literatura sobre observação incluindo García (1999), Reis (2011), Vieira e Moreira (2011), relata e interpreta o processo a ser desenvolvido durante o desempenho profissional na carreira de professor. Ou seja, o processo de observação é descrito com os participantes nas funções de professor, mentor ou supervisor para professor, o que poderá diferir com o caso em questão em que o papel de observação é tomado pelo mestrando estagiário. Essas diferenças poderão ter efeito em determinadas etapas como, por exemplo, na fase pós-observação:

Durante a reunião pós-observação, o professor e o mentor ou supervisor: Analisam os dados recolhidos com os instrumentos de observação e registo; refletem sobre o seu significado; definem prioridades para as próximas sessões de observação e de reflexão; negoceiam metas de aprendizagem e de melhoria das práticas. (Reis, 2011, p. 53)

Portanto, este ciclo não é feito neste estágio de forma explícita ou com estes contornos mencionados por Reis, mas o processo é ainda assim considerado, através da Reflexão feita pelo estagiário a cada aula, utilizando os dados recolhidos para fundamentação e elaboração de um caso específico sobre o qual refletir, para efeito na sua prática profissional.

### 2.1.1 - Observação na Turma de Ensino Básico

A observação das aulas de Ensino Básico no 2º Grau, permitiu concluir sobre as estratégias e conteúdos aplicados pelo professor cooperante Pedro Sousa às condições específicas da turma, descritas mais à frente no capítulo. Foi demonstrada coerência entre os conteúdos previstos no Programa de Formação Musical no Conservatório (Pais-Vieira et al., 2016), articulados com os objetivos descritos no seu Projeto

Educativo (PE: CMM18/21, 2018), mas também a inclusão de aspetos que não estão explicitamente inseridos em ambos os documentos. Refira-se como exemplo a utilização de reportório de música ligeira que os alunos ouviam por interesse próprio no seu tempo livre como forma de alcançar o seu interesse registado na Observação do Curso Básico n.º 17, em que foi pedido aos alunos que sugerissem canções que gostassem para a realização de um ditado melódico. Neste aspeto, foi uma replicação da aula da Observação do Curso Básico n.º 12, em que foi pedido para elaborar solfejo sobre uma canção conhecida.

Esta dimensão de utilização de reportório familiar e do apreço dos alunos poderá ser uma resposta para questões de motivação elevadas na educação moderna:

What can this brief summary of the preliminary results of these two projects tell us about the problems of music education in the 21st century, and can our analysis in terms of identities suggest any ways forward? The QCA project clearly shows that involvement with music is very important to most children and teenagers—performing and composing, as well as listening. We have suggested that their engagement, and level of motivation, depends on the level of ownership of their music making: on their autonomy within it, and the extent to which they can exert control. (Hargreaves & Marshall, 2003, p. 272)

Portanto, a utilização de reportório do gosto dos alunos – seja pela performance ou pela criação - poderá ter influência não só na motivação dos alunos, como também no seu sentido de compromisso para com a atividade.

Como resultado das observações, puderam ser refletidos alguns pontos, nomeadamente a questão da avaliação, autoavaliação e seus efeitos no desenvolvimento dos alunos. No sentido do desenvolvimento autónomo dos alunos, foram abordadas estratégias sobre a autoavaliação. Um exemplo emergiu da aula da Observação do Curso Básico n.º 16, em que foi reiterada a importância de serem os próprios alunos a identificar as suas dúvidas. No entanto, a atitude de abstenção dos alunos ao não acusarem as dúvidas existentes, foi vista como negativa para o seu desenvolvimento e constituiu razão de crítica pelo professor cooperante.

A importância dada aos aspetos relevantes da autoavaliação, como a capacidade do aluno de perceber as condições para o seu próprio desenvolvimento e ter também capacidade de o coordenar, é também afirmado por McMillan e Hearn (2008):

We believe that student self-assessment, defined as a dynamic process in which students self-monitor, self-evaluate, and identify correctives to learn, is a critical skill that enhances student motivation and achievement. In the current era of high-stakes accountability there is considerable pressure to focus only on student performance and to minimize the extent to which self-assessment is taught, experienced, and

encouraged. Self-assessment represents a process that every teacher can emphasize. (...) When students set goals that aid their improved understanding, and then identify criteria, self-evaluate their progress toward learning, reflect on their learning, and generate strategies for more learning, they will show improved performance with meaningful motivation. (McMillan & Hearn, 2008, p. 48).

Mais uma vez, as abordagens postas em prática pelo professor foram de cativar e motivar os alunos, neste sentido, através dos elementos da autonomia dos alunos e à abordagem ao papel dos alunos no seu próprio desenvolvimento.

A observação da prática nesta turma criou momentos considerados importantes para a reflexão sobre a prática, tomando como exemplo a Observação n.º 6:

Após o término da prova, houve oportunidade para o Professor corrigir ao lado dos alunos individualmente. Isto demonstrou ser um bom momento para discutir os erros de cada aluno, explicar porque acontecem e mais importante, estratégias para superar essas dificuldades; outro aspeto que é possível que tenha resultado num maior impacto para o desenvolvimento do aluno e para a validação da prova é que esse feedback dado pelo Professor foi imediato após a prova, isto é, não foi necessária uma semana para a correção, tempo esse em que os alunos podiam eventualmente perder a noção do que realizaram na prova e, portanto, quando fosse dado o feedback poderia não ser tão eficaz pois os alunos não se recordariam dos métodos que usaram para a resolução dos exercícios e assim sendo, os erros não seriam discutidos juntamente com o Professor. (Observação do Curso Básico n.º 6)

Esta reflexão foi confrontada com bibliografia, que apesar de referir a atribuição de *feedback* como mais efetiva imediatamente após a própria aprendizagem, é considerada também a sua aplicação sucessiva ao momento de avaliação, conjugada com a atribuição de crítica construtiva:

The way forward is to ensure that feedback is provided in a timely manner (close to the act of learning production), that it focuses not just on strengths and weaknesses but also on offering corrective advice, that it directs students to higher order learning goals, and that it involves some praise alongside constructive criticism. (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, p. 208)

A crítica construtiva foi elaborada através da discussão de erros dos alunos, mas mais importante, foi a explicação de estratégias para superar as dificuldades ou erros dos alunos.

A questão da apresentação de *feedback* imediato após um momento de avaliação será referida mais à frente no subcapítulo de lecionação do curso básico, apesar de ser demonstrada pela sua falta e como isso poderá ter efeito no desenvolvimento dos alunos.

## 2.1.2 - Observação na Turma de Ensino Secundário

A observação de aulas de Ensino Secundário no 8º Grau, apresentou naturalmente condições próprias, também específicas do contexto de turma, como apresentado mais à frente no capítulo.

Tendo em conta que se trata do final do percurso académico de Formação Musical no Conservatório, pôde ser concluído que a estratégia do professor se baseou bastante na orientação dos alunos no seu estudo. Por outras palavras, dada a experiência dos alunos e dado o grau de desenvolvimento de autonomia por eles manifestado, que podem ter já firme uma conceção de objetivos a ter no estudo, foram então orientados durante a aula para atingir esses mesmos objetivos em casa. Refira-se, por exemplo, a incidência sobre a utilização de aplicações no telemóvel específicas como forma de praticar a identificação auditiva de intervalos. Outro exemplo, refere a avaliação quantitativa imediata após a prática, que poderá ser interpretada pelo aluno e sobre ela será possível retirar conclusões quanto ao seu estudo, indo de encontro com o descrito anteriormente sobre a importância da autoavaliação. Este aspeto poderá ser verificado nas Observações de Curso Secundário n.º 14 e n.º 16.

Na observação da prática letiva neste ciclo de estudos, foi também registada uma estratégia na execução de um exercício, que foi confrontada com determinada bibliografia que concluía efeitos negativos dessa mesma prática:

This study investigated the effect of verbal instructions that direct participants' attention through the memory and understanding phases of the dictation process on dictation success. Participants whose attention was directed scored lower, and, in most cases, significantly lower, than the control group. This result suggests that directing attention may initially hinder students' success. Implementing strategies that address questions of musicianship and that disrupt established routines may, however, be beneficial for developing the basic musicianship skills requisite for mastery of dictation. (Paney, 2014, p. 9)

O facto de o professor ter dirigido a execução do ditado, poderia ter sido a origem de dificuldades na execução inicial do exercício, no entanto, demonstrou não o ser em determinados aspetos:

A audição dos excertos foi guiada pelo Professor, de forma a que o aluno pudesse desenvolver uma estratégia dedicada à perceção e audição musical com um carácter analítico. Este processo apresentou, passo a passo, os elementos que o aluno deveria retirar auditivamente. Apesar de existir literatura que demonstra efeitos negativos desta estratégia, os resultados no aluno, pareceram ser positivos, isto é, quando o processo era guiado, o aluno parecia conseguir determinar elementos auditivamente de forma mais efetiva, como por exemplo a identificação da tonalidade, que

inicialmente, foi respondida erradamente, mas com o auxílio e estratégia oferecida pelo professor o aluno conseguiu corretamente identificar. (Observação do Curso Secundário n. 12)

O confronto demonstrado nesta reflexão propõe uma perspetiva, de certa forma cética, quanto à pesquisa bibliográfica, no sentido em que, ela própria pode ser questionada pela prática e experiência do professor, sendo ele, o decisor quanto à efetividade de determinadas estratégias em contextos específicos.

## **2.2 - Caracterização das Turmas**

As turmas lecionadas/observadas incluíram o 2º Grau e o 8º Grau. O estágio foi iniciado com a leção do 8º Grau, enquanto foi observado o 2º Grau. No dia 22 de fevereiro, as turmas de observação/leção foram alternadas. Foi permitida a escolha de iniciar a leção em qualquer uma das turmas. Assim, tendo em conta que o 8º Grau é o ano de final do curso secundário e, portanto, o ano de preparação para provas de ingresso para os cursos superiores em música, foi decidido que iria iniciar com a determinada turma, de modo a que, na eventualidade de a participação de um professor estagiário na leção das aulas causar um contexto ou circunstância menos ideal para a sua preparação para as provas, o professor cooperante poder ter maior liberdade no final do ano para colmatar possíveis lacunas na preparação dos alunos.

### **2.2.1 - Caracterização da Turma do Curso Secundário (8º Grau)**

A turma de 8º Grau, de regime supletivo, é constituída por dois alunos, praticantes de instrumentos de corda e sopro melódicos. Durante o ano letivo demonstraram interesse nas atividades durante as aulas, mas era notória alguma falta de motivação. É referida a falta de motivação devido a algumas aulas que não foram feitas por falta dos alunos. A não ocorrência de aula acaba também provavelmente por ser mais comum quando se trata de uma turma pequena, pois numa turma maior, a falta de dois alunos não faria tanta diferença e a aula poderia ocorrer independentemente disso. Pondo a situação em perspetiva, deve ser referido que são alunos que não têm intenção de continuar no ensino artístico ou seguir uma carreira profissional musical. Esta situação conjugada com o facto de estarem ambos a terminar o ensino secundário regular e, portanto, estão este ano, e de acordo com os seus interesses, a prosseguir os seus estudos académicos, maioritariamente focados nos exames finais do ciclo, leva a concluir que esse motivo pudesse ser origem para que as faltas dos alunos fossem frequentes.

Admita-se que as aulas de música podem ser um contexto de empenho numa tarefa que induz prazer, onde se aprende uma ocupação apreciando-a a ela própria ou o sentimento de bem-estar que ela provoca, onde então os alunos, poderão envolver-se numa atividade autotélica, descrita por Csikszentmihalyi (1975, p. 10): “An activity was assumed to be autotelic (from the Greek *auto* = self and *telos* = goal, purpose) if it required formal and extensive energy output on the part of the actor, yet provided few if any conventional rewards”. Partindo desse pressuposto - de que a aula poderá ser de um contexto aprazível – a não comparência pode estar a ser interpretada como falta de motivação o que, possivelmente, será apenas falta de tempo ou disponibilidade para a aula ou uma justificação determinante para essa circunstância.

A relação entre os alunos aparentou sempre ser de interajuda, amizade e de respeito, o que, do ponto de vista pessoal, ajudou claramente à boa gestão de aula e a um ambiente agradável, sem que se criasse um contexto propício a distração ou conversa, com certeza também, devido ao facto de se tratar apenas de dois alunos numa turma. Deve ser referido ainda que ao longo de toda a duração de estágio com a turma nunca houve qualquer tipo de incidência a nível de comportamento, indisciplina ou sequer uma advertência por distração. São bastante óbvios os benefícios de uma boa relação entre alunos, quanto ao procedimento da aula. Posto isto, há que referir também, de acordo com Tunnard e Sharp (2009), que, ao nível pessoal, a presença de amigos na escola afeta positivamente a autoestima na fase adulta e portanto, é concluído que o contexto de sala de aula e relacionamento entre alunos, foi propício ao seu bom desenvolvimento pessoal e educativo.

Devido a uma clara maturidade, adequada à idade, a relação dos alunos com o professor cooperante e mesmo com o professor estagiário, foi de grande respeito, mas também de alguma familiaridade, muito mais evidente com o professor cooperante, naturalmente, já que este fora seu professor durante anos.

### 2.2.2 - Caracterização da Turma do Curso Básico (2º Grau)

A turma de 2º Grau, de regime articulado iniciou com oito alunos, mas um acabou por abandonar o ensino de música. A turma não compreende muita diversidade de instrumentos, sendo na sua maioria alunos de piano, mas incluindo estudantes de instrumentos de sopro e percussão.

Ambas as turmas demonstraram capacidades musicais bastante apuradas, tanto na ordem do conhecimento, como num grande sentido prático musical, demonstrado especialmente pelas capacidades bastante desenvolvidas nomeadamente no sentido

rítmico, em que a nível de identificação, por meio de ditados, ou a nível de leitura, demonstraram ter níveis altos de compreensão e prática, mais evidenciados no final do ano letivo, em que se notou o maior desenvolvimento. A nível de comportamento e gestão de sala de aula, as duas turmas foram exemplares, não trazendo dificuldades em questões de controlo, direção ou coordenação da turma, que de outra forma poderiam tornar-se desafiantes, especialmente para a um professor estagiário com pouca experiência em lecionação a turmas. A turma de 2º grau demonstrou maior disparidade entre níveis de desenvolvimento nos vários conteúdos, em parte possivelmente devido ao maior número de alunos.

No geral, as turmas demonstraram ser bastante homogéneas, sem grandes disparidades entre idades e relativamente equilibradas quanto ao rácio raparigas-rapazes.

Por fim, tendo em conta que foi no contexto desta turma que o estudo de caso do Projeto de Investigação foi acionado, deve ser referido que as circunstâncias da turma foram muito propícias ao estudo, não só pelas características já referidas, como a homogeneidade da turma, mas também pelo respeito e compreensão do processo de investigação posto em operação, nomeadamente na resolução dos questionários apresentados no capítulo 3.

### **2.3 - Planificação das Aulas**

A planificação das aulas, no contexto de estágio, teve sempre em consideração os conteúdos estabelecidos na Grelha de Progressos, partindo de uma conceção do desenvolvimento dos alunos nos vários conteúdos e tentando cruzá-los com os objetivos estabelecidos no Programa. Este processo envolve as três fases do ciclo educacional de Arends (2012, p. 103): *Assessing, Planning prior to instruction* e *Instructing* (*Avaliação, Planificação prévia e ensino*), que por sua vez abarcam os vários elementos da planificação ao longo das três fases do ciclo de ensino: antes do ensino, durante o ensino e depois do ensino.

O autor do presente trabalho adaptou um quadro de Arends (2012), a seguir descrito. Antes da fase de ensino, são escolhidos o conteúdo e o método, articulando o espaço e duração, é determinada a estrutura e considerada a motivação. Durante o ensino estão envolvidas a apresentação, indagação, auxílio, prática, transições e gestão/disciplina. Finalmente, a fase pós-ensino é aquela em que é diagnosticada a compreensão, atribuído o *feedback* com o elogio ou crítica, o exame, a classificação e o *reporting* (documentação/registo) (Arends, 2012, p. 103). Estas três fases descritas,

estiveram presentes na prática de estágio durante o qual foram construídas planificações de aula, foram postas em prática as planificações e avaliadas as aulas.

### 2.3.1 - Elementos da Planificação

Durante o processo de todo o estágio no Conservatório de Música da Maia foi utilizado o modelo de Planificação de Aula conforme os documentos disponibilizados pelo Mestrado em Ensino de Música - Ramo Formação Musical. Este documento está dividido em Objetivos Específicos, Conteúdos Programáticos, Desenvolvimento de Aula, Recursos e Fontes, Avaliação e, finalmente, Reflexão, sendo este último o único elemento que não está compreendido na fase de *Planning prior to instruction* enunciado por Arends (2012). Este elemento de planificação amplia o termo *Assessing* de Arends (2012), no sentido em que se insere ainda na fase de Planificação prévia e orientará, à partida, a fase de *Assessing*.

Os *Objetivos Específicos* englobam a finalidade das atividades a desenvolver na aula ou, posto de uma forma mais apropriada e, segundo Maia, “objetivos: explicitação dos objetivos específicos referentes àquele determinado assunto (O que desejo mesmo com este trabalho? O que esperar dos alunos com esta atividade? Quais habilidades e competências devem ser desenvolvidas?)” (Maia, 2009, p. 154). Assumindo este aspeto da planificação, será realçada uma das várias planificações feitas ao longo do estágio, que tentou dar resposta as questões levantadas:

Objetivos específicos da aula: praticar a mudança de compasso com equivalência métrica  $t=t$  através da sua escrita e leitura; identificação de acordes de 9ª e 7ª auditivamente; compreender/memorizar a construção dos acordes de 7ª através dos seus intervalos constituintes; praticar a leitura das claves de Dó na 3ª, 4ª e 1ª; de Fá na 4ª linha; praticar a leitura harmónica vertical; desenvolver a leitura tonal (Planificação do Curso Secundário n.º 10).

Os *Conteúdos Programáticos*, são descritos por Maia (2009, p. 154) como uma “indicação do tema/conteúdo a ser trabalhado em sala de aula”. Nesta seção das planificações foram inseridos tópicos pertencentes ao Programa do Conservatório de Música da Maia, tomando como guia essencial a sua Grelha de Progressos:

### Células rítmicas

Compasso Simples:



Fig. 1: Células de Compasso Simples incluídos na Grelha de Progressos do 2º Grau do Programa de Formação Musical do Conservatório de Música da Maia

Compasso Composto:



Fig. 2: Células de Compasso Composto incluídos na Grelha de Progressos do 2º Grau do Programa de Formação Musical do Conservatório de Música da Maia

Intervalos: 2ªm, 3ªm, 3ªM, 4ªP, 5ªP, 6ªm, 7ªm, 8ªdim, 8ªP

Escala menor harmónica

Escala menor melódica

Acordes Maior, menor e diminuto (Planificação de Curso Básico n.º 3)

No *Desenvolvimento de Aula*, foi elaborada cada tarefa a realizar com devida estrutura e ordem de atividades, Maia (2009) denomina esta expressão por “Procedimentos” e descreve como: “Explicitação dos procedimentos metodológicos a serem utilizados no desenvolvimento do assunto/tema. É o caminho concreto a ser trilhado, tanto pelo professor como pelos alunos” (Maia, 2009, p. 154). Nesta ótica, este elemento de planificação foi elaborado da seguinte forma, tomando o seguinte exemplo:

Leitura rítmica à primeira vista:

Serão lidos os exercícios de leitura rítmica em compasso simples da página 9 aleatoriamente, cada aluno deverá ler um.

Antes de iniciar a leitura, serão discutidas formas de se prepararem para uma leitura à primeira-vista.

- Deverão olhar para todo o exercício, identificar as células mais complexas e tentar percebê-las.
- De seguida, deverão conseguir decidir sobre uma pulsação a que se sintam confortáveis.
- Então deverão iniciar a leitura.

O mesmo processo deverá ser aplicado às leituras em compasso composto da página 18, no entanto, com uma pequena demonstração de como devem subdividir o compasso composto (demonstrando a subdivisão ternária do tempo).

Leitura Solfejada em Clave de Sol e Clave de Fá à primeira vista:

Este exercício iniciará com a divisão da turma em duas partes.

Uma parte da turma irá ler a pauta em clave de fá do exercício 3 da página 26 e a outra parte a pauta em clave de sol.

O tempo deve ser marcado pela turma inteira e a transição deve ser fluida entre as partes.

De seguida, o mesmo exercício, mas as mesmas partes irão ler a outra pauta.

A seguir, devem ser atribuídos os exercícios 1 a 6 da pg.25 e exercício 7 da pg. 26 aos alunos individualmente e lidos, lembrando o processo de preparação para leitura à primeira-vista.

Improvisação:

Introduzir a escala de Ré Maior.

Será cantada a escala, graus tonais e sequência.

Serão improvisadas melodias sobre os ritmos dos exercícios 9 e 10 da Pg. 62

Serão improvisados dois compassos por aluno, mantendo a pulsação, marcada por toda a turma.

Devem começar sempre pela tónica

De seguida, serão lidos os exercícios de 1 a 7 da página 62.

Os exercícios serão atribuídos de uma forma mais ou menos aleatória entre os alunos.

Os alunos devem então improvisar sobre o ritmo escrito do exercício atribuído.

Leitura entoada à primeira vista:

Como o exercício anterior foi feito em Ré Maior poderão ser apenas tocados os graus tonais como contextualização tonal.

Será entoado o exercício 10 da página 55, sem nome de notas em turma à primeira vista.

Nos compassos em que exista erro, poderá ser repetido o compasso após a primeira leitura.

De seguida, os exercícios de 1 a 7 da pg. 55 serão atribuídos de forma mais ou menos aleatória entre os alunos e devem ser executados com uma pulsação lenta.  
(Planificação do Curso Básico n.º4)

Nos *Recursos e Fontes* estará a “especificação de todo o material de apoio a ser usado para realizar as atividades previstas” (Maia, 2009, p. 154), ou seja, os artigos que servirão a todos os elementos já descritos acima. Estão intimamente ligados ao que ensinar, tendo em conta o tipo de material que pode ser utilizado. Constitui material didático como exercícios de manuais de exercícios ou, idealmente, excertos de reportório real e que sejam adaptados à aula e turma, com o objetivo de expandir o conhecimento musical e, simultaneamente, criar um contexto de exercício musical mais autêntico:

Uma preparação para a música – seja como músico, seja como público informado – deve, necessária e logicamente, basear-se em música real, pelo que esta deve ser parte integrante e constante das aulas de FM. O recurso a exemplos de música real pode/deve então servir ambos os objetivos: para além de desenvolver a cultura musical dos alunos, permite abordar, trabalhar e desenvolver conhecimentos, conteúdos e competências em contexto real. (Pedroso, 2004, p. 16)

Tendo isto em consideração, os recursos foram apresentados da seguinte forma, tomando como exemplo:

**Symphonies of Wind Instruments**

Igor Stravinsky

The image shows a musical score for Tromb.2 and Clar.2 from Igor Stravinsky's 'Symphonies of Wind Instruments'. The score is in 3/4 time with a tempo of quarter note = 72. It features a key signature of one sharp (F#) and a section change to 6/8 time. The score includes parts for Tromb.2, Clar.2, and Ritmo nas Trompas.

Fig. 3: Arranjo de excerto da obra *Symphonies of Wind Instruments* de Igor Stravinsky (1882-1971).

Excerto áudio de “Sinfonias para instrumentos de sopro” de Stravinsky, interpretado por Esa-Pekka Salonen e a London Sinfonietta Orchestra retirado de [https://www.youtube.com/watch?v=72V\\_OTSiAkM](https://www.youtube.com/watch?v=72V_OTSiAkM)

Nº7 Choral (Mel: "Schmücke dich, o liebe Seele.")

J. S. Bach

The image shows a musical score for a four-part choral setting. It consists of four staves, each labeled with a voice part: Soprano, Alto, Tenor, and Baixo (Bass). The music is written in a common time signature (C) and a key signature of one flat (B-flat). The Soprano part begins with a half note G4, followed by quarter notes A4, B4, and C5. The Alto part begins with a half note G4, followed by quarter notes A4, B4, and C5. The Tenor part begins with a half note G3, followed by quarter notes A3, B3, and C4. The Baixo part begins with a half note G2, followed by quarter notes A2, B2, and C3. Each part concludes with a final note (G) marked with a fermata.

Fig. 4: Choral "Schmücke dich, o liebe Seele" de J. S. Bach (1685-1750).

(Planificação do Curso Secundário n.º 11)

A *Avaliação* tem um carácter abrangente, mas, tentando ser específico, poderá ser a secção em que são questionados os conteúdos e atividades, na forma como deverão ser aplicados, quase como uma extensão do Desenvolvimento de Aula. Desta forma, poderá descrever como serão avaliados os alunos quanto ao seu conhecimento do conteúdo. No entanto, pode acabar por ser um indicador (entre vários) da efetividade da planificação elaborada e também um ponto de partida para a reflexividade docente, aspeto que será desenvolvido a seguir. Ao longo das Planificações elaboradas podem ser verificados os elementos descritos especificamente, de forma a permitir uma perceção dos objetivos de cada passo ou material de cada atividade, da mesma forma que demonstra, na perspetiva do professor, a sua perceção de hierarquia de objetivos de realização em cada atividade, ou seja, demonstra a importância dada a cada conteúdo ou objetivo que o aluno deve aprender ou atingir:

Os ditados rítmicos devem compreender a correção das células rítmicas através da sua identificação auditiva. Este processo é enfatizado pela primeira identificação em ditado, mas também na correção, em que nos casos em que houve erro, deve ser, ainda assim, o aluno a identificar. Pretende-se não limitar o aluno ao conhecimento da solução do ditado, ou seja, com a execução da célula correta (após o aluno ter apresentado a célula erradamente), mas sim conduzir o aluno a identificar por ele próprio as células rítmicas.

Na construção de escalas, os alunos devem demonstrar o seu conhecimento quanto à construção e as alterações necessárias para determinadas escalas (por exemplo, a construção da escala menor melódica a partir da escala menor natural), assim como a correta aplicação das armações de clave a partir da tonalidade relativa.

Na identificação auditiva de intervalos, os alunos devem ser capazes de entoar o intervalo e aplicar a escala maior a partir da nota mais grave (assumindo a mais grave como tónica) de forma a identificar o intervalo.

Na identificação auditiva de escalas, os alunos devem mais uma vez, demonstrar o seu conhecimento quanto à construção e devem ser capazes de atribuir estratégias próprias ou de aplicar estratégias apresentadas pelo Professor para a identificação das mesmas escalas.

Finalmente, para o ditado melódico-rítmico, para além da correção de notas e ritmo, os alunos devem também ser capazes de entoar, de memória, a melodia e a partir dela fazer a correção do ditado, caso tenha erros. (Planificação do Curso Básico n.º 11)

Para além do facto de a planificação dar resposta às várias questões da Didática, existe uma outra dimensão sobre a qual a planificação parece trazer efeito: a gestão de sala de aula. Segundo Arends (2012), a planificação permite um seguimento de ideias, atividades e interações, o que por sua vez, evita que a aula decorra sem um fio condutor. Ao mesmo tempo transmite aos alunos instruções claras quanto aos objetivos e metas pretendidas com a atividade ou a aula, removendo assim a necessidade do professor se tornar um agente de policiamento da turma. Esta conclusão foi retirada a partir de uma comparação e análise feita por Zahorik (1970) entre dois grupos de professores, em que um dos grupos planeava a aulas e outro não. Por contraste, Zahorik concluiu que, apesar do processo de planificação não ter um efeito negativo sobre o encorajamento dos alunos, por comparação, uma aula sem planificação permite a uma maior sensibilidade às oportunidades para encorajamento (Zahorik, 1970). Considerem-se outras vantagens da não planificação de aula, como a melhor gestão de tempo para o professor (assumindo o tempo que se deixaria de dedicar à planificação), ao emprego de ideias trazidas pelos próprios alunos à aula (o que poderá, eventualmente, demonstrar-se numa adequação mais própria da aula, conteúdos e atividade aos próprios alunos), o que por sua vez poderá ter efeitos positivos sobre a motivação da turma. Mesmo tendo em consideração estas vantagens, Zahorik não aconselha o abandono da planificação e demonstra os seus efeitos sobre os professores e, por sua vez, ao desenvolvimento da aula:

The answer appears to be that planning makes the teacher's thinking rigid and puts him on a track that is nearly derail-proof. Once the teacher decides what outcomes he wants from the lesson and how he will achieve them, he sets out to produce these outcomes regardless of what pupils introduce into the teaching-learning situation. (Zahorik, 1970, pp. 149-150)

Posto isto, deve-se considerar a planificação e os seus objetivos sempre com alguma versatilidade, isto é, não se deve assumir uma planificação de natureza

intransigente às necessidades emergentes da própria aula e dos alunos. As necessidades poderão obrigar o professor a alterar todos os elementos das três fases do ciclo de ensino referidos por Arends (2012). Assim, caso a atividade não tenha tido o impacto esperado, poderá ser alterada, no seu conteúdo, estrutura, gestão de tempo ou qualquer outra componente que se assuma inadequada à situação, admitindo desta forma, oportunidade para inovação, experimentação e tendencialmente, descoberta:

Na década de 1970, planos derivados da teoria de Gagné (1974)<sup>3</sup> foram organizados com tal precisão e autoritarismo do professor que chegou-se a planear o que se faria antecipadamente em cada uma das aulas do ano letivo. Não apenas pensou-se o que, mas também o como e com o que. Felizmente, poucos professores seguiram à risca o plano elaborado, deixando aparecer espaço para crítica, descoberta do inesperado e criatividade. (Maia, 2009, p. 146)

Este confronto entre planificação prévia e as exigências do contexto real, poderão ser pontos de partida para a adaptação da planificação (como exemplo, a Planificação do Curso Secundário n.º 5) e para a reflexão.

## 2.4 – Reflexão

Do disposto anteriormente, pode-se concluir que o ensino e os processos de *Aprender a ensinar* (Arends, 2012) não podem ser feitos por receita, portanto, a formação do professor não deverá basear-se na aquisição de receitas:

Teacher education is a careerlong process within which university programs have an important but limited role to play. And finally, for teacher educators, to be reflective about reflectivity means that program development is never-ending. (Bullough, 1989, p. 20)

A formação do professor assume-se assim, como infinitamente inacabada, ou seja, não existe forma de conceber professores eficazes através de uma formação que se certifica apenas que os formandos conhecem os conteúdos a ensinar e que conseguem explicá-los, tendo uma estratégia de ensino fixa:

Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingénuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (...) Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão

---

<sup>3</sup> cf. Gagné, R. (1974)

crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (Freire, 1996, p. 22)

Assim, o papel da formação do professor deverá ser de aquisição de estratégias de desenvolvimento próprio das suas práticas. Por esse motivo é aqui, considerado que a reflexão deve-se tornar uma das ferramentas e processos essenciais à construção e aperfeiçoamento do papel do próprio educador. A reflexão, pode tornar-se o processo mais crítico para o próprio professor, sendo esta a fase em que se condensam os acontecimentos da aula, sejam eles positivos, negativos ou que simplesmente, geram desconforto ou confusão, e que dessa recolha do sucedido possam ser teorizadas hipóteses ou extrapoladas conclusões, de forma a “reconhecer o problema” (Schön, 1992, p. 85).

Na perspetiva do autor deste texto, o objetivo das reflexões, na forma como foram pensadas e elaboradas, deverá ser de desconstrução de aspetos da aula, mas especialmente de confronto com a própria prática e própria planificação. Apesar de ser uma ferramenta de análise pós-aula, de ocorrências que aconteceram com a turma especificamente, pode ser também uma oportunidade de criticar a planificação original, pela escolha de atividades, pela importância dada a cada atividade, os objetivos a cumprir, mencionando apenas algumas das dimensões consideradas. Assim, a reflexão ou análise terá também a componente de comparação entre a planificação e os acontecimentos da aula. Desta forma, o pensamento crítico elaborado debruçar-se-á sobre a aula acionada e seus resultados ou circunstâncias, mas também sobre a própria planificação ou projeto de aula.

O conceito de professor reflexivo, segundo Zeichner e Liston (2014) é então entendido como aquele em que:

Examina, enquadra e tenta resolver os dilemas da prática da sala de aula; está ao corrente e questiona as assunções e valores que trará ao ensino; tem noção dos contextos culturais e institucionais em que ensina; tem um papel no desenvolvimento curricular e está envolvido em esforços de mudança escolar e por fim, toma responsabilidade no seu desenvolvimento profissional. (Zeichner & Liston, 2014, pp. 6-7).

Sob esta ótica, o resultado da reflexão deverá ter resultados sobre a prática pedagógica do próprio professor, debruçando-se sobre problemas emergentes das circunstâncias de ensino, da qual será possível a elaboração de uma resposta, estratégia ou opção a tomar. Deverá demonstrar consciência e sensibilização aos mesmos contextos em sala de aula e a adequação de tudo o que lhes diz respeito, o que remete ao “desenvolvimento curricular” e à mudança escolar. Entenda-se aqui a *mudança* sobre elementos como a política escolar, o desenvolvimento de meios e

ferramentas, entre outros. Estes problemas emergentes poderão ser avaliados quanto ao seu enquadramento no mesmo contexto, cultura ou meio e, assim, sobre o próprio desenvolvimento profissional do professor, reforçando como ponto de partida, a reflexão:

Ao promover o alargamento das dimensões da reflexão, a reflexão escrita alimenta o compromisso político e ético do professor com práticas mais democráticas, mais racionais, socialmente e cognitivamente mais justas e congruentes com uma visão da educação como prática da liberdade. (Vieira & Moreira, 2011, p. 42)

Tomando como objetivo uma prática mais democrática, a partir do processo reflexivo, que por sua vez deverá condicionar a lecionação, será apresentada a evolução do estagiário ao longo do seu período letivo.

## **2.5 - Lecionação e Desenvolvimento da Formação Prática do Professor**

Os tópicos descritos anteriormente – *Planificação, Observação e Reflexão* – farão parte de objetos de desenvolvimento do professor. Esta evolução é definida por Formosinho (2001, 2002, *in* Formosinho e Formosinho (2018, p. 20)) como um “processo longo, complexo, de ciclo de vida”, que tem início desde o ofício de aluno, estendendo-se à prática inicial de professor até à formação em contexto de trabalho:

No âmbito da formação inicial, a formação prática é entendida como a componente da formação profissional cuja finalidade explícita é iniciar os futuros professores no mundo da prática docente e desenvolver as competências práticas inerentes a um desempenho docente fundamentado e comprometido. (Formosinho & Formosinho, 2018, p. 21).

Nesta ótica, a Formação Inicial deverá envolver a construção, efetivação e desenvolvimento das ferramentas que acompanharão o professor na sua progressão profissional, nomeadamente os mecanismos de *Planificação, Observação e Reflexão*, sendo estes os elementos de partida a abordar no presente capítulo. Para além disso, a introdução à função de ensino sob orientação permite a abordagem destes elementos, de forma prática e em contexto real, criando uma perspetiva sobre o ofício do ensino que deverá ser continuada ao longo da formação inicial, que “poderá desconstruir e reconstruir essas aprendizagens ou simplesmente estabilizá-las. A natureza do processo de formação profissional, o projeto que a orienta e monitoriza, a sua constante análise e transformação poderão servir quer à inovação quer à tradição.” (Formosinho & Formosinho, 2018, p. 21).

### 2.5.1 - Lecionação na Turma de Ensino Secundário

O início da lecionação foi condicionado pela decisão do professor cooperante de tomar responsabilidade pelas aulas de revisão para as provas e os próprios momentos formais de avaliação. Esta decisão foi considerada e aceite pelo estagiário, mas eventualmente as aulas de revisão puderam ser planificadas e permitidas ao estagiário de as acionar sob deliberação do professor, que por sua vez acionaria então apenas as aulas de avaliação.

A lecionação de aulas numa turma de 8º Grau criou condições muito próprias no estágio, para além das características referidas na descrição da turma. O nível avançado do seu ensino musical criou contextos que exigiram uma preparação bastante específica e profunda das matérias, o que se demonstrou em certos conteúdos ou métodos que o estagiário não estaria completamente confortável ou desconhecia. Este aspeto poderá ser devido às diferenças existentes entre as várias instituições de ensino, com Programas e Métodos próprios de cada escola, manifestado em alguns desafios na prática de ensino (verificando-se diferenças entre a formação do estagiário e o Polo de Estágio). Refira-se, por exemplo, o conteúdo de equivalências rítmicas, sobre o qual teve de ser estudado e assimilado o método específico praticado no polo de estágio, como ditados rítmicos com mudança de compasso e equivalências rítmicas (verificar Observação n.º 1 e Observação n.º 2, entre outras), que era desconhecido ao estagiário.

Esta realidade da disparidade na forma como são tratados os conteúdos em várias instituições e contextos musicais, assim como diferentes denominações dos mesmos conteúdos (como exemplo, as descrições de modos gregorianos sendo diferentes dos modos na prática musical jazz), foi considerada. No entanto, foi sempre tomada como prioridade a manutenção de métodos já conhecidos aos alunos.

De forma a permitir continuidade pedagógica, foram adaptados os processos próprios da aprendizagem musical do estagiário aos assimilados pelos alunos, registado, por exemplo, no Desenvolvimento da Aula da Planificação n.º 11 (Ciclo Secundário): “Se os alunos tiverem uma estratégia de construção diferente à prevista, deve tentar ser seguida a mesma dos alunos”. Por outro lado, foi feita por vezes a adição de elementos que não fossem do conhecimento dos alunos ou, eventualmente, sequer previstos no Programa de Formação Musical do Conservatório de Música da Maia, como forma de ampliação do seu conhecimento musical, como exemplo a cifra jazz, incluída na Planificação n.º 6 do Curso Secundário.

Ao longo do ano letivo, creio que a prestação como professor estagiário foi sendo desenvolvida no sentido positivo. Esta evolução foi tornada possível, em maior parte,

devido à crítica prestada pelo professor cooperante Pedro Sousa e pela avaliação da professora supervisora Luísa Pais-Vieira após observação da prática letiva do estagiário.

Os pontos em que foram observadas melhorias, de forma mais óbvia na prática como professor, a partir do início do período de estágio, abrangeram a forma de participação e postura ativa como professor, a melhoria de discurso e clarificação de objetivos das atividades aos alunos e a capacidade de estrutura e conceção de exercícios adequados aos contextos de turma por dificuldade ou conteúdo.

Refiram-se alguns momentos, que poderão ser concluídos ao longo das reflexões das planificações em anexo:

Nesta aula tentei melhorar aspetos de apresentação e postura. Isto é, eu próprio reconhecia das aulas já dadas até à atual, que a minha postura era de um nervosismo e desconforto ao estar à frente da turma. (...) Reconheço, no entanto, que essa permissividade ou passividade minha nasce do facto de ser uma turma pequena (...) creio que tentando promover alguma atitude ativa tanto da minha parte como dos alunos, poderá resultar numa resposta mais positiva. (Reflexão da Planificação do Curso Secundário n.º8).

Após ter concluído a possível razão de alguma passividade na turma, advinda de uma certa permissividade para que isso acontecesse, foi refletida a forma como alterar esse fenómeno. Essa mudança começou a surgir e a demonstrar-se algumas aulas adiante:

Em debate com o professor cooperante e com a professora supervisora, foi possível tentar concluir quais as razões desta evolução. Houve um consenso sobre a minha participação como professor, tendo uma postura mais ativa, o que evitava que o aluno entrasse numa postura letárgica e passiva, através de estar repetidamente a fazer questões ao aluno e dando indicações para realizar o exercício.

Para além disto, creio que tive a planificação e toda a estrutura da aula memorizada antes de entrar na sala, o que ajudou na fluência da aula, pois tinha ideia dos passos a seguir, este parece então um processo que deverei fazer antes de cada aula, ou seja, uma revisão e memorização de toda a estrutura da aula. (Reflexão da Planificação do Curso Secundário n.º11).

Partindo da seguinte reflexão, foi diagnosticado um problema e inferida uma possível conclusão:

O resultado não foi positivo, notava-se uma certa confusão por parte dos alunos, muito advinda de um mau esclarecimento dos objetivos do exercício da minha parte. Sendo este um caso claro de um problema que tenho tentado resolver, isto é, recordar-me de apresentar o exercício clarificando ao menor detalhe de como deve ser executado o exercício. (Reflexão da Planificação do Curso Secundário n.º10).

Este foi um momento em que foi registado em reflexão da aula, o resultado na atividade e na turma, originado por um discurso desarticulado quanto aos objetivos do exercício, por parte do professor estagiário. Este aspeto foi tomado seriamente como um ponto a corrigir em aulas seguintes, não só pelo seu resultado de uma atividade sem grande sucesso, mas também porque a demonstração clara dos objetivos das atividades e das aulas à turma, permitirá aos alunos dirigirem a sua atenção e esforços de modo a atingir os aspetos que o professor pretende com a atividade de forma mais eficiente:

Learning targets are student-friendly descriptions (...) When shared meaningfully, they become actual targets that students can see and direct their efforts toward. They also serve as targets for the adults in the school whose responsibility it is to plan, monitor, assess, and improve the quality of learning opportunities to raise the achievement of all students. (Moss & Brookhart, 2012, p. 9).

Finalmente, a adequação dos exercícios quanto a nível de dificuldade e conteúdo, demonstrou-se progressivamente positiva, demonstrando como exemplo, a Reflexão da Planificação n.º 9: “No tempo disponível antes do início da aula, pude discutir com o professor cooperante aquilo que iria elaborar na aula. Após demonstrar o excerto de Stravinsky, aconselhou-me a não o abordar devido à sua dificuldade inadequada ao grau a que estaria a apresentá-lo.”

Comparando com a Reflexão da Planificação n.º11, que teve um resultado mais satisfatório:

Um elemento essencial foi a dificuldade das atividades, que pareceu mais apropriada ao nível do aluno. O que, inicialmente, parecia a ser fácil na minha perspetiva, para o nível dos alunos foi adequado. Aqui, certamente tenho a concluir que foi preferível construir uma estrutura de exercício mais simples, mas que deva ser seguida até ao fim, do que um exercício ambicioso, em que o aluno não retenha o conteúdo. (Planificação do Curso Secundário n.º 11)

Este fora considerado um elemento urgente a tratar e melhorar, pois poderia ser um aspeto determinante quanto à participação e motivação dos alunos, pois a escolha de exercícios com um nível de dificuldade ambiciosa, quando tratados com insucesso resultam em desmotivação, o mesmo acontece quando são feitas atividades demasiado fáceis que não trazem sentimento de satisfação devido à falta de esforço (Arends, 2012), ou um sentimento de *enfado* (*boredom*) (Csikszentmihalyi, 1975).

Finalmente, no que diz respeito à avaliação, foram verificadas condições para questionamento dos conteúdos práticos de uma prova, como por exemplo a leitura à primeira-vista. No início do estágio, não seria previsto os alunos terem exercícios de leitura à primeira-vista nas provas. No entanto, foram mais tarde adicionadas, após

deliberação do professor cooperante. Foi considerada a importância da capacidade de leitura à primeira-vista, tendo em conta a sua incidência na prática musical em contexto real e, portanto, se esse aspeto deveria ser abrangido e avaliado na disciplina de Formação Musical (Planificação do Curso Secundário n.º 3, Reflexão).

Portanto, em todos estes aspetos (postura, seleção de materiais, dinâmica de aula e avaliação) a evolução foi notória, ainda que não tenha sido imediata, mas propôs um precedente de presença e participação como professor que afetou a seguinte fase de estágio, a Lecionação em Ciclo de Ensino Básico.

### 2.5.2 - Lecionação na Turma de Ensino Básico

A lecionação na Turma de Ensino Básico apresentou condições bastante distintas, demonstrando-se pelas diferenças de dimensão da turma, de idades e conteúdos, em comparação com a turma de Curso Secundário referidas no capítulo 2. Nesta fase do estágio houve oportunidade de efetivação de dois tipos de tarefa, que não foram possíveis no Curso Secundário. Em primeiro lugar, a elaboração e ativação de momentos de avaliação formais, assim como a participação e desenvolvimento da avaliação e correção de provas escritas. Isto foi possível devido à permissão dada pelo professor cooperante, que como já estava familiarizado com o trabalho e prestação do estagiário, assim o autorizou. Em segundo lugar, a experimentação pedagógica. Há que referir, contudo, que a lecionação do curso secundário foi, talvez até mais, sentida como uma atividade de experimentação, uma vez que, o contato com a turma era mais recente, em comparação com a turma de ensino básico em que já tinham sido observadas um maior número de aulas na altura em que o estagiário procedeu à lecionação nesse curso.

A oportunidade de participação no processo de avaliação pôs em evidência dois aspetos: i) as aulas de preparação e a própria planificação da avaliação, ii) a necessidade de fazer desse momento uma oportunidade de aprendizagem significativa do aluno, mas também como motivo de desenvolvimento do professor. Tendo em conta isto, a problemática de associar uma prestação a uma nota quantitativa parece problemático, pois não foi claro para o estagiário se a interpretação do aluno sobre esse valor seria correta, isto é, se seria capaz de ter em conta o seu próprio contexto e o seu nível de desenvolvimento, entre outros elementos. Este sentimento de incerteza, parece ir de encontro com as seguintes questões de Sumner (1991, p. 16): “‘what do the marks awarded really show?’ Do they indicate the amount of learning achieved or do they reflect other differences between pupils?”.

A leção neste ciclo exigiu também ao estagiário uma reflexão sobre questões de carácter pessoal dos alunos, nomeadamente sobre sintomas de ansiedade associados aos momentos de avaliação:

No início, a turma entrou calmamente, mas a dada altura, um dos alunos, demonstrou a sua ansiedade devida à prova com choro, um certo desconforto e dificuldade em falar. Perguntei porquê, mas a resposta não era clara, os colegas afirmavam que era devido à grande expectativa de boa classificação por parte do aluno e dos pais. Deve ter-se em conta que se tratava de um dos alunos com melhores classificações e prestações na disciplina. Tentei confortar o aluno, lembrando esse facto e que deveria estar tranquilo com a natureza da prova pois seria apenas o receio que se tornaria um obstáculo ao seu desempenho. (Planificação do Curso Básico n.º10).

Este foi um fenómeno demonstrado mais profundamente num dos alunos, mas os sintomas de ansiedade eram, com mais ou menos intensidade, observados em toda a turma. A ansiedade em circunstâncias de avaliação parece ter um indício de crescimento em contextos de avaliação, possivelmente pelo aumento de momentos formais de avaliação. Foi referido na aula ao aluno que a ansiedade poderia ser um obstáculo para o seu bom desempenho em prova. McDonald parece confirmar estes aspetos:

This paper has reviewed evidence on the prevalence of test anxiety and its association with the test performance of children in compulsory education. Two main findings emerge from the literature. First, fear of exams and test situations is widespread and appears to be becoming more prevalent, possibly due to the increasing frequency of testing and importance placed on testing within education systems. Secondly, test anxiety has a detrimental effect on test performance and, although correlations between test anxiety and exam performance are modest, its influence on the number of children passing or failing an exam is potentially considerable. (McDonald, 2001, p. 98)

Noutra dimensão da avaliação, foram registados conflitos na elaboração de prova e questionadas as suas consequências no desenvolvimento dos alunos. Os problemas foram demonstrados, por exemplo, sobre os efeitos do processo de avaliação nos alunos, como a questão da ansiedade, registada na Planificação do Curso Básico n.º 10, discutida anteriormente. Foi também questionada a finalidade da avaliação, tendo em conta que não pôde ser criado um *feedback* imediato acerca das prestações específicas dos alunos:

Algo que não aconteceu após as avaliações e prova, foi a elaboração de um *feedback* completo e apropriado. Tendo em conta que os alunos conheceram apenas a nota atribuída à prova faltou-lhes uma descrição da sua prestação com críticas construtivas e significativas de questões específicas, positivas ou negativas, que lhes pudesse

orientar para o seu progresso e que fosse imediato ou após a turma ter terminado as provas. (Planificação do Curso Básico n.º 5)

A falta de *feedback* imediato e específico quanto às provas dos alunos foi atribuída à falta de tempo na própria aula. Quanto aos objetivos do *feedback* apropriados ao desenvolvimento do aluno, o *feedback* tem duas funções principais segundo Sadler:

Feedback has two broad functions following a judgment about the quality of a student piece or performance. The first part of the first function is to represent the judgment in a simple compact way. This usually consists of creating a symbolic code such as a rating, mark or grade. The second part of this function is explaining how that decision was arrived at, especially pointing out strengths and weaknesses that played a part. The second function is constructive—advice or suggestions as to how the response or performance could have been improved—with an eye to helping the student improve future works in a similar vein. (Sadler, 2015, p. 16)

Esta descrição das finalidades do *feedback* aplicada à prática e avaliação instrumental aplica-se também à avaliação dos elementos de leitura nas provas orais de Formação Musical, no sentido em que há uma prática musical envolvida. Sobre esta será aplicada uma nota ou avaliação quantitativa e então, idealmente deveria ser aplicado também um *feedback* que descrevesse a perceção da prestação do aluno para lhe indicar os seus pontos a desenvolver e como os desenvolver.

Apesar de a preparação e efetivação dos momentos de avaliação ter criado oportunidades de evolução como professor, por outro lado, criaram limitações quanto à elaboração de atividades. Devido à calendarização e à necessidade ou obrigatoriedade dos momentos formais de avaliação, a proposta de atividades ou conteúdos que não fossem de teor de prova, quer em estrutura ou em matéria a avaliar, foram limitadas. Tendo em conta o número de aulas dedicadas à preparação para as provas (Planificações do Curso Básico n.º 4, n.º 9 e n.º 11), aulas dedicadas às provas (Planificações do Curso Básico n.º 5, n.º 10, n.º 12) ou uma aula dedicada à correção da prova escrita (Planificação do Curso Básico n.º 13), e excluindo as aulas em que foram feitas atividades dedicadas ao Projeto de Investigação do estagiário (Planificações do Curso Básico n.º 7 e n.º 8), restaram alguns momentos em que puderam ser aplicadas atividades com estrutura diferente, como forma de experimentação. Assumiu-se que o contexto de estágio seria um momento adequado à experimentação, pois poderia discutir a eficácia dos exercícios com o professor cooperante no final da aula, quer tivessem resultados positivos ou negativos. Descreve-se a seguir um exemplo de uma interação cooperante-estagiário sobre uma atividade de carácter experimental elaborada numa aula do ensino básico (Planificação do Curso Básico n.º 13):

No entanto, após a atividade e em discussão com o professor Pedro, (...) afirmou que pode ser positiva não apenas pela variedade, mas pela “componente visual” que possivelmente acaba por ter efeito sobre os alunos mais novos de uma forma mais eficaz. No entanto, adiciona que a atividade não foi bem-sucedida, mas tem bastante potencial, teria de alterar, possivelmente, a estrutura, conteúdos ou outro qualquer elemento, pois poderá ser bastante adequada noutra contexto ou feita de outra forma. (Planificação do Curso Básico n.º 13).

Apesar de esta atividade não ser um exemplo completamente bem-sucedido, propôs uma oportunidade de desenvolvimento e reflexão sobre a construção do próprio exercício, motivada e orientada pelo ponto de vista do professor cooperante, quanto aos elementos negativos e que portanto, não resultaram como previsto, por outro lado, descreve o potencial da atividade, descrevendo os pontos positivos que poderão efetivamente, resultar numa atividade mais bem-sucedida.

## **2.6 - Consideração Final do Capítulo**

É concluído que os aspetos interligados à própria prática em contexto de estágio, assim como a vivência de observação da prática, promoveram o desenvolvimento profissional do estagiário. Este assentou numa prática de reflexão baseada nos aspetos recolhidos em contextos letivos (de lecionação e observação), articulada com a pesquisa e confronto com bibliografia relevante, acrescentando assim também a discussão com colegas de mestrado e as preocupações da prática comuns. A prática de estágio proporcionou também a oportunidade ao estagiário de debater com o professor cooperante e com a professora supervisora acerca das próprias práticas de lecionação, tendo sido um aspeto essencial ao desenvolvimento do autor. Esse debate permitiu não só o levantamento de práticas ou questões de sala de aula que o professor estagiário não conseguiria identificar sozinho na própria prática, mas também apresentou um contexto de discussão de aspetos a melhorar, a partir de observações feitas por profissionais experientes. Por sua vez, o levantamento das questões referidas puderam ser também elas, pontos de referência para a reflexão do estagiário. Assim, este processo de prática supervisionada foi considerado com grande importância para o autor e no seu ponto de vista, é interpretado como um grande transformador e influenciador do seu próprio desenvolvimento.

Por fim, o contexto de estágio foi origem de inquietação quanto à planificação de atividades nos aspetos de adequação de dificuldade ou exigência, manutenção de motivação e de sucesso de aprendizagem. Essa inquietação instigou a procura de uma forma de análise quanto à dificuldade aplicada na conceção de exercícios ou atividades de sala de aula e os seus possíveis efeitos na motivação e aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, pareceu adequado analisar esses aspetos sob a ótica do conceito de *flow*, aplicados às atividades específicas elaboradas numa turma em que o autor estagiou.



## **CAPÍTULO III**



### 3.1 - Conceito de *Flow*

When in flow, a person becomes totally involved in an activity and experiences a number of positive experiential characteristics, including freedom from self-consciousness and great enjoyment of the process. Flow is an intrinsically enjoyable state and is accompanied by an order in consciousness whereby the person experiences clarity of goals and knowledge of performance, complete concentration, feelings of control, and feelings of being totally in tune with the performance. (Jackson & Marsh, 1996, p. 18)

O conceito de *flow* é retratado com a descrição de *optimal experience* (experiência ideal/ótima), que sob a perspectiva da psicologia positiva, é tal que aponta para efeitos benéficos na própria qualidade de vida: “Viewed through the experiential lens of flow, a good life is one that is characterized by complete absorption in what one does.” (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002, p. 89). Esta dedicação absoluta naquilo a que o indivíduo se compromete, caracteriza um dos fatores principais de uma predisposição de condições que definem o estado *flow*, nomeadamente a concentração total na tarefa em questão, em que a pessoa aplica todo o seu foco de atenção à atividade a que está embrenhada, entre outras dimensões descritas por Csikszentmihalyi:

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)

Esta afirmação para além de apontar para a concentração, descreve também a sensação de equilíbrio entre o grau de exigência da tarefa com a sua perceção do seu próprio nível de capacidade para lhe dar resposta, caracteriza o sentimento da experiência como tendo objetivos definidos, claros e inequívocos, que resultam na receção de *feedback* instantâneo proveniente da própria atividade. É inserida também a caracterização de ausência de autoavaliação crítica ou *Self-Consciousness*. A perceção do tempo é alterada ou seja, o ator poderá sentir que o tempo ficou mais devagar ou em “câmara-lenta” no sentido em que permitiu a um maior número de oportunidades de interação durante a tarefa ao mesmo tempo que poderá ter a sensação que o tempo passou mais depressa, aqui devido ao facto da atividade se tornar prazerosa. É descrito também o pouco interesse em recompensação que

advenha da prática (monetária, por exemplo), que não seja gerado pela própria prática (o bem-estar que o indivíduo sente durante, por exemplo), o que é definido por Csikszentmihalyi (1975) como componente de uma atividade autotélica.

### 3.1.1 - Dimensões da *Flow Experience*

Agregando os elementos já referidos e complementado com outras condições de emergência do estado de *Flow*, Jackson e Marsh (1996, pp. 18-20) compilaram e descreveram nove dimensões da experiência ótima<sup>4</sup>: *Challenge-Skill Balance* (Equilíbrio desafio-competência), *Action-Awareness Merging* (envolvimento na tarefa); *Clear Goals* (clareza de objetivos), *Unambiguous Feedback* (percepção de desempenho), *Concentration on Task at Hand* (concentração); *Sense of Control / Paradox of Control* (sensação de controlo), *Loss of Self-Consciousness* (perda de autoconsciência avaliativa), *Transformation of Time* (alteração da noção de tempo) e *Autotelic Experience* (experiência autotélica).

As descrições das condições seguintes são uma adaptação de Jackson e Marsh (Jackson & Marsh, 1996, pp. 18-20): O equilíbrio desafio-competência envolve a percepção de que as capacidades do indivíduo são adequadas para dar resposta à exigência que deverá ser percecionada como apenas ligeiramente acima da sua média de capacidades. Portanto, a percepção não deve ser que a tarefa seja inalcançável, nem que seja trivial. O envolvimento na tarefa é descrito pela sensação de que a ação se torna “automática” e, portanto, não é extensivamente deliberada. Clareza de objetivos é a percepção do indivíduo quanto ao trajeto que deve ter para a realização da tarefa. Percepção de desempenho é a noção criada pelo próprio ator durante a ação, advindo de *feedback* criado a partir da própria atividade, ou seja, não provido de terceiros. O elemento de concentração em *flow* é sentido quando há um foco total dedicado apenas à tarefa. Sensação de controlo é referente à percepção do indivíduo quanto à sua oportunidade para agir livremente. Perda de autoconsciência avaliativa é descrita como “Concern for the self disappears during flow as the person becomes one with the activity” (Jackson & Marsh, 1996, p. 19), portanto deixa de haver uma percepção da própria presença física e do próprio sujeito. A alteração da noção de tempo poderá indicar percepções aparentemente contraditórias, no sentido de o indivíduo sentir que uma atividade passou num instante e simultaneamente sentir que teve oportunidade e tempo para pensar durante a tarefa. Finalmente, experiência autotélica (descrita também no

---

<sup>4</sup> As traduções dos conceitos aqui expostos foram adaptadas de Gouveia (2011, p. 58).

capítulo 2 do presente relatório de estágio) é caracterizado numa atividade como “An activity is autotelic if it is done for its own sake, with no expectation of some future reward or benefit” (Jackson & Marsh, 1996, p. 20).

Apesar de referida a condição de equilíbrio entre desafio e competência como um sintoma da experiência de *flow*, em contrapartida, existe registo de circunstâncias em que a percepção de níveis iguais entre desafio ou exigência e competências tem resultados menos que ótimos:

The application of the formal flow model to the Chinese sample revealed that challenges have an independent negative effect on intrinsic motivation. The estimated model predicts that the highest level of state intrinsic motivation tend to be experienced in the boredom/relaxation condition (low-challenge/high-skill), and that the optimal challenge/skill ratio is markedly biased toward skills. (Moneta, 2004, p. 207)

Isto sugere que, em determinados contextos, a experiência ótima (*optimal experience*), pode ser experienciada de forma diferente. No caso acima citado, é descrito quando a atividade apresenta a percepção de exigência baixa em relação à percepção das capacidades e, portanto, quando os participantes apresentam a condição de mestria nas habilidades perante as exigências (Moneta, 2004). Portanto, estes resultados apontam para uma possível característica do estado *flow*: as diferenças culturais poderão definir a sua percepção.

### **3.2 - Os Modelos da *Flow***

As descrições e definições dos modelos abaixo apresentados foram estruturados e detalhados a partir do capítulo “On the Measurement and Conceptualization of Flow” (Moneta, 2012, pp. 23-50), em cruzamento com as caracterizações elaboradas noutra bibliografia que referisse uma estrutura dos próprios modelos incluindo os referidos no capítulo de Moneta (2012).

#### **Modelo Original do Estado de Flow**

A partir da conceção inicial elaborada por Csikszentmihalyi (1975), em que são dispostos estados possíveis de sensações do indivíduo durante uma tarefa, advindos da articulação entre Exigência e Competência:

Flow is experienced when people perceive opportunities for action as being evenly matched by their capabilities. If, however, skills are greater than the opportunities for using them, boredom will follow. And finally, a person with great skills and few opportunities for applying them will pass from the state of boredom again into that of

anxiety. It follows that a flow activity is one which provides optimal challenges in relation to the actor's skills. (Csikszentmihalyi, 1975, p. 50)

Este modelo abrange então, os estados de *flow* (equilíbrio entre oportunidades para ação e as competências do indivíduo), *ansiedade* (com o encontro entre a alta exigência e capacidades percebidas como baixas (ou quando a capacidade é demasiado alta para a muito baixa exigência da situação, no entanto, mais tarde, esta combinação de alta-capacidade/baixa-exigência foi alterada, deixando de ser referido como estado de “*ansiedade*”)), *receio* (*Worry*) (quando as capacidades são assumidas como mais altas do que o estado de *ansiedade*, mas com um nível ainda alto de exigência) e *enfado* (desequilíbrio existente entre capacidade e exigência inadequadamente baixa). O resultado gráfico resultante é demonstrado na figura 5.

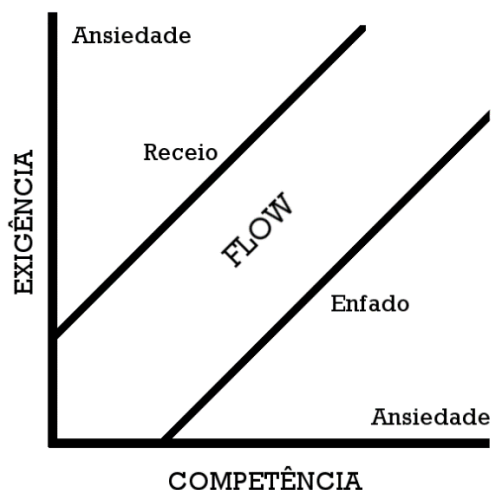


Fig. 5: 1º Modelo de *flow*, adaptação de Csikszentmihalyi (1975 p. 49)

### Modelo em Quadrante

Este modelo surge como forma de aprofundar o conceito original de Csikszentmihalyi, de forma a poder representar, de uma forma mais adequada e precisa, os vários estados que o indivíduo sente durante uma atividade, quanto às possíveis relações entre capacidade e exigência que a ocupação compromete, demonstrando-a no espaço visual e relacionando-a aos vários estados (*flow*, *apatia*, *ansiedade* e *enfado*), representando então os quatro balanços possíveis entre exigência e competência:

Tipicamente as *flow experiences* são avaliadas pelo nível atingido na relação entre os desafios e a competência de cada indivíduo. A teoria *flow* está estruturada segundo

um modelo em quatro quadrantes: (1) equilíbrio entre desafios e competências em que ambas as variáveis estão acima da média individual (*flow*); (2) equilíbrio entre desafios e competências em que ambas as variáveis estão abaixo da média individual (apatia); equilíbrio entre desafio elevado e competência baixa (ansiedade); equilíbrio entre competências elevadas e desafios baixos (enfado). Aplicando este modelo ao estudo de *flow* experiences no cotidiano, podemos comparar o tipo de atividades com a quantidade de vezes em que *flow* acontece em crianças que revelam níveis diferentes de competências na performance musical. (O'Neill, 1999, p. 36)

O resultado gráfico é então demonstrado na figura 6:

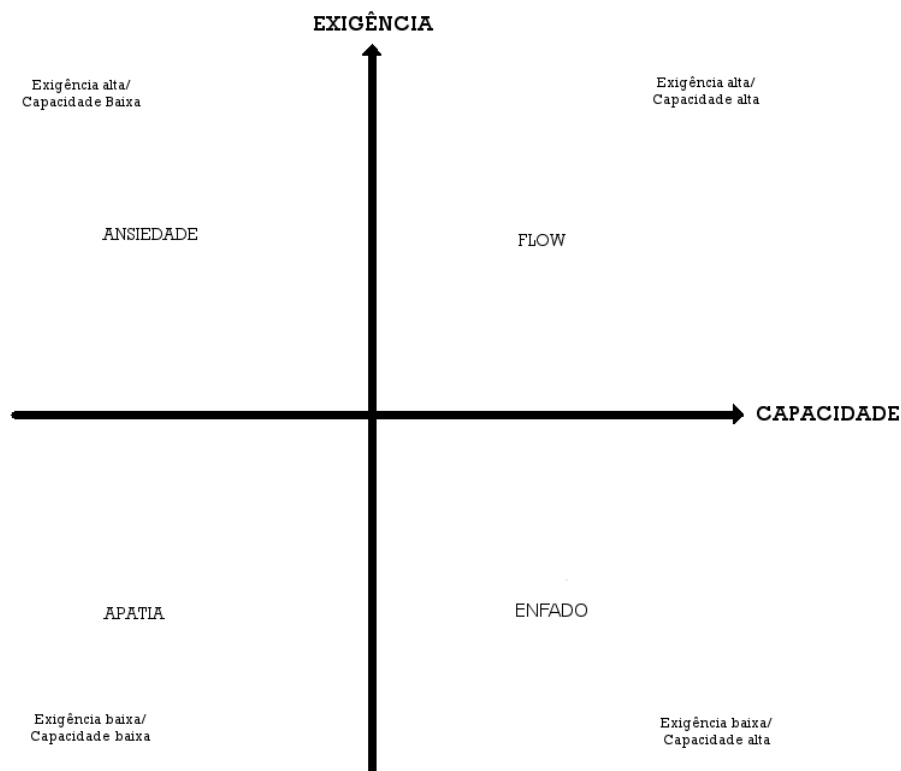


Fig. 6: Modelo em Quadrante, adaptação de Moneta (2012, p. 33)<sup>5</sup>

### *Experience Fluctuation Model (Modelo em Octante)*

O *Experience Fluctuation Model*, representado como um modelo em octante, elaborado sobre a capacidade de determinar com maior precisão a relação entre competências-exigência, assim como diagnosticar estados em que não existe *flow experience* a partir da quantificação atribuída às questões que relacionam a percepção

---

<sup>5</sup> Esta representação é por sua vez, adaptada de Csikszentmihalyi e LeFevre (1989)

das próprias competências e percepção da exigência da tarefa, com uma média semanal desse balanço.

A representação gráfica resulta num modelo muito semelhante ao Modelo em Quadrante, com a possibilidade de determinar pontos sobre 8 estados de relação entre capacidade e exigência, como demonstrado na figura 7.

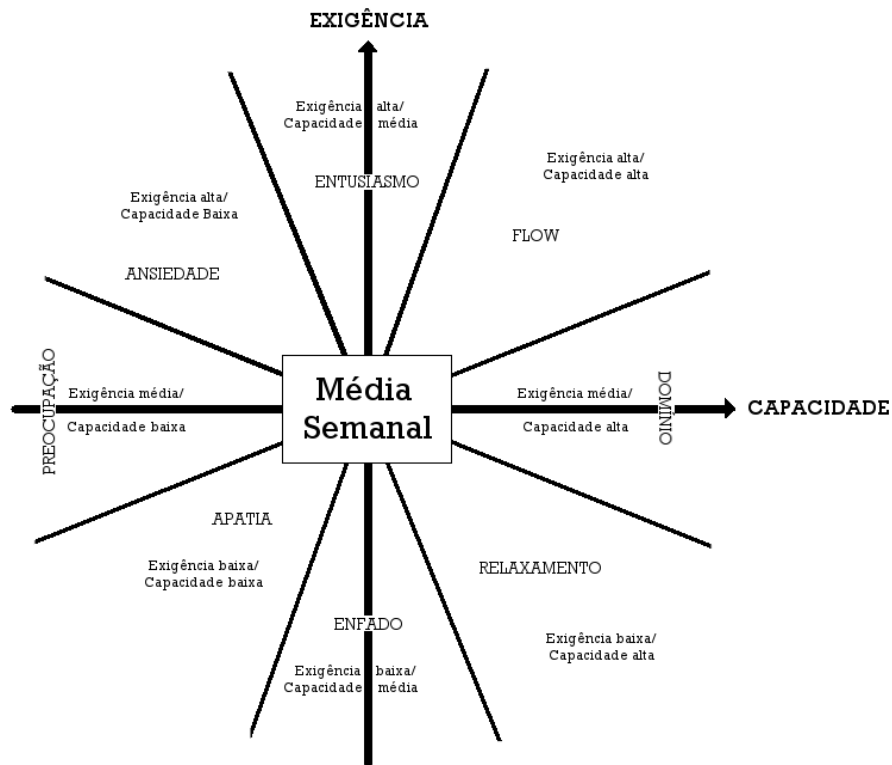


Fig. 7: Modelo em Octante, adaptação dos gráficos dos modelos descritos por Moneta (2012, p. 35) e Massimini, Csikszentmihalyi, & Carli (1987, p. 546)

### Regression Modeling Approach

Esta perspetiva de mensuração sobre o estado de *flow*, nasce com o objetivo de aplicar o balanço entre desafio-competência e retirar conclusões sobre a sua relevância, ao mesmo tempo que avalia a qualidade da experiência durante a atividade e finalmente, cruza as duas variáveis, isto é, compara o equilíbrio entre desafio e competência e a qualidade da experiência de forma a poder extrapolar os efeitos recíprocos entre ambos os elementos (Moneta, 2012).

A qualidade da experiência foi avaliada através do ESM (*Experience Sampling Method*) com a inclusão de parâmetros quantificáveis quanto a Concentração, Desejo

de Realizar a Atividade, Envolvimento e Felicidade. Para além destes parâmetros, os contextos em que os participantes estariam seria tomado em consideração, os contextos seriam estar Só (Desacompanhado), estar com Família, estar na presença de Amigos e estar na Escola. (Moneta & Csikszentmihalyi, 1996)

Considerados os três eixos sobre os quais poderá estar avaliada a experiência, a simbolização do modelo poderá ser através de uma figura tridimensional como demonstrada na figura 8 onde o ponto que reúne as condições ideais para a existência de *flow*, segundo o modelo em questão, será o ponto mais alto entre os eixos competência-desafio-experiência:

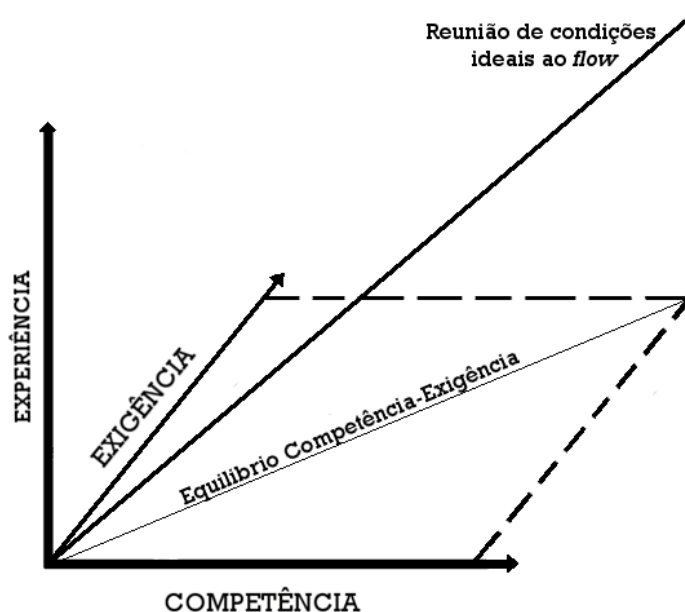


Fig. 8: Adaptação da representação gráfica da *Regression Modeling Approach*, adaptação de Moneta (2012, p. 38)<sup>6</sup>

### 3.3 - Formatos de Mensuração da *Flow Experience*

De forma a registar as percepções dos atores da experiência da atividade, ocupação ou ofício foram feitas entrevistas e elaborados formatos de recolha, nos quais podem ser participadas as impressões no decorrer ou após a tarefa, dependendo da estrutura e método de inquérito. Dentro dos métodos de inquérito conhecidos estão o Flow Questionnaire, *Flow State Scale* (FSS), *Dispositional Flow Scale* (DFS) e *Experience Sampling Method* (ESM). É considerado que, devido às características

---

<sup>6</sup> Esta representação é por sua vez, adaptada de Moneta e Csikszentmihalyi (1996)

relativas, subjetivas e pessoais do estado de *flow* os métodos devem compreender o maior número de suas dimensões características, daí ser importante que as ferramentas de “medição sejam inclusivas ao invés de exclusivas” (Jackson & Marsh, 1996, p. 20).

## Flow Questionnaire

A partir do método inicial desenvolvido por Csikszentmihalyi na década de 70, em que foram feitas várias entrevistas a vários participantes, foi possível compilar os sentimentos ou sintomas da *flow experience*. A partir dessa reunião de características, foi possível elaborar um questionário que incluísse afirmações direcionadas para o inquérito individual da percepção sobre os vários elementos do *flow*, onde o participante deveria também indicar o tipo de atividades em que sente as várias dimensões e finalmente, avaliar, demonstrando numa escala, sobre afirmações para concluir acerca da sua predisposição para a *flow experience* para além de recolher informação sobre a relação competência-exigência das atividades referidas, entre outros elementos (Moneta, 2012).

## Flow State Scale e Dispositional Flow Scale

Segundo Jackson e Enklund (2002), o desenvolvimento destes relatórios foi elaborado perante a condição de evitar a suspensão da ação. Este aspeto foi importante na sua elaboração, tendo em conta o contexto de atividade física para que foram criados originalmente.

O FSS apresentado por Jackson e Marsh (1996) foi originado de forma a avaliar uma atividade específica em que o participante se inseriu. Inicialmente, fora aplicado de forma a que o indivíduo pudesse pensar sobre uma atividade já passada, ou seja, o participante estaria a basear-se na memória e conceção posterior da atividade, portanto, o fator da passagem de tempo poderia alterar a percepção da atividade. Posteriormente, foi aplicado logo após a conclusão da tarefa ou atividade (Jackson & Eklund, 2002).

O DFS apresentado por Jackson, et al. (2001), foi criado de forma semelhante ao FSS, mas, contrariamente ao FSS, os participantes deveriam basear as suas respostas na sua conceção de frequência das experiências de *flow* (Jackson & Eklund, 2002). Deste modo, poder-se-ia inferir sobre a frequência e propensão para o *flow*.

Ambos os modelos de mensuração envolvem a aplicação das 9 dimensões atribuídas ao estado de *Flow* distribuídas ou questionadas sobre 36 afirmações, com 4 delas orientadas para cada uma das características, numa ferramenta em que sobre as

mesmas, o participante deverá avaliar numa escala de 1 (nunca) a 5 (sempre) a sua perceção de como se identifica com elas. As afirmações estão configuradas de forma que a avaliação mais alta (5) será sempre a que descreve mais adequadamente a condição de *flow*. (Jackson & Eklund, 2002; Sinnamon, Moran, & O'Connell, 2012).

As questões aplicadas em ambos os inquéritos são, portanto, semelhantes, incluindo 36 afirmações, com a diferença entre as afirmações de modo a adequarem-se a aquilo que cada tipo de questionário pretende concluir, ou seja, no FSS aplicado a uma atividade específica e no DFS a uma conceção geral das experiências *flow*.

Deve ser referido também que estes inquéritos já foram aprofundados por Jackson e Eklund (2002), com a apresentação de versões mais desenvolvidas, de modo a medir com maior precisão as mesmas dimensões que as versões originais e assim foram elaborados o FSS-2 e o DFS-2:

Confirmatory factor analyses from the two studies described in this report demonstrate that the DFS-2 and FSS-2 provide satisfactory and useful tools for assessing the constructs they were designed to measure: dispositional and state flow, respectively. The revised scales included items developed to enhance the conceptual coherence of the flow scales. (Jackson & Eklund, 2002, p. 146).

Nos determinados aspetos em que estes novos formatos de mensuração apresentaram menor *goodness-of-fit*, acabaram por se igualar aos valores resultantes dos anteriores formatos de diagnóstico de *flow experience* (Jackson & Eklund, 2002). Segundo Maydeu-Olivares e García-Forero (2010), *goodness-of-fit* é o termo utilizado em Estatística, na averiguação da adaptação do modelo estatístico aplicado ao caso em análise, ou seja, trata-se de um índice de adequação ao contexto que se pretende observar.

## Experience Sampling Method

Desenvolvido por Csikszentmihalyi no início da década de 70 na Universidade de Chicago, este método envolve o participante no registo das condições em que está, no momento em que é alertado por um *pager* ou um relógio programável que está agendado para sinalar aleatoriamente uma vez em espaços máximos de duas horas cada. As circunstâncias que o participante deverá descrever podem abranger a localização, a companhia, a ocupação na altura ou a razão de estar a realizar a tarefa no momento e de forma quantitativa deverá responder a pequenas questões apresentadas no Experience Sampling Form (ESF) em que avaliam a sua perceção de felicidade no momento, motivação, concentração, autoestima, entre outros (Csikszentmihalyi, 1997).

Este método resulta numa compilação extensiva de informação dos vários estados em que vários participantes se inseriram, desta forma poderão ser extrapoladas conclusões de tipos e estruturas de atividade ou ocupação que geram felicidade ou bem-estar, entre o cruzamento das respostas quantitativas que remetem diretamente para o sentimento de felicidade ou autoestima e a própria atividade em que o participante está inserido e sua companhia. Por exemplo, se vários participantes demonstram um nível mais alto de autoestima quando estão acompanhados, a conclusão poderá ser que a companhia beneficia esse sentimento.

Apesar de se tratar de uma forma compreensivelmente detalhada de registar informação é ao mesmo tempo um método que necessita de uma grande envolvimento por parte do participante, tendo em conta o número de registos que poderá fazer ao longo do dia e ao longo do estudo. Por outro lado, é possivelmente, dos métodos mais precisos de registo pois questiona o participante durante a atividade e portanto, recolhe informação no momento próprio da ação, ao invés de se apoiar numa memória após o acontecimento.

### **3.4 - Metodologia**

Assumindo as condições de *Flow*, apresentadas e definidas nos pontos anteriores, a metodologia irá basear-se no modelo original de Csikszentmihalyi (1975), que apesar de apresentar um conceito relativamente rudimentar do conceito de *flow*, comparativamente aos conceitos mais atuais, é porém, um modelo que inclui estados mais distintos entre eles, nomeadamente os estados de *receio*, *enfado*, *ansiedade* e *flow*, esta característica permitirá à análise dos resultados com maior clareza, devido ao contraste entre resultados que são expetados.

Portanto, o passo a seguir será de diagnosticar as condições mais adequadas à existência da experiência de *flow* durante vários tipos de atividade em sala de aula, nomeadamente sobre conteúdos da Formação Musical. As atividades recairão sobre os elementos musicais da melodia e ritmo, devido à sua relevância no todo que é o conceito musical atual e partir dessa importância deve ser incontornável para a disciplina de Formação Musical:

As prefabricated schemes are no longer used, this combination of diverse characteristics results in an infinitely more complex melodic line. The well-known form we used to rely upon has vanished and we now have to attend to the melodic line itself in order to perceive the shape of the work. (Boulez, 1994, p. 21)

Ou seja, de forma a compreender a estrutura e elaboração da obra o indivíduo deve partir para a compreensão da linha melódica, que é ao longo das épocas musicais

e de géneros musicais elaborada, composta e compreendida de maneira diferente (Boulez, 1994).

Para além da presença da melodia, o aspeto do ritmo deve ser considerado:

Rhythm – schematically speaking – is what allows a musician to instil life into notes and grant them a relationship with time. (...) The question of rhythm has been of particular concern to the twentieth-century. Only in the Middle Ages can we discover similar preoccupations with the subject and a tradition of highly complex writing, which was rapidly to vanish. Customs and habits had caused things to become stale, but new rhythmic life arrived from Russia and the Balkans in the guise of Stravinsky and Bartók. (Boulez, 1994, p. 22)

Portanto, ainda que a relevância do ritmo possa ter sido negligenciada em determinadas épocas, a sua importância dada na idade média e a partir do século XX põe algum peso e responsabilidade sobre a disciplina de Formação Musical para a tratar como conteúdo essencial.

Estes elementos de melodia e ritmo serão trabalhados sob a estrutura de ditado e leitura. Esta decisão advém do facto de serem exercícios com estrutura já conhecida dos alunos, para além de serem estruturas que estão tradicionalmente enraizadas na disciplina de Formação Musical (Pedroso, 2003), mas mais do que isso, são estruturas de exercício que abordam os processos de transcrição de som a símbolo (*sound-to-symbol*: “a teaching device that would help students learn dictation, a process in which musical sounds are converted into visual symbols” (Cha, 2015, p. 563) , no caso de ditado e símbolo a som (*symbol-to-sound*), no caso da leitura.

O resultado deverá ser extrapolado a partir dos balanços entre desafio/competências dentro dos vários tipos de atividade. Serão elaboradas três fases para cada exemplo de exercício, cada fase tentará debruçar-se sobre um estado possível demonstrado no modelo original do estado de *flow*, segundo as definições de Csikszentmihalyi (1975). As relações a serem verificadas serão: primeiro, os desafios serão criados adequadamente ou ligeiramente acima da média de exigência habitual da turma, em que os alunos aplicarão conhecimento recentemente adquirido (podendo este, porém, já ter sido avaliado), ou seja, será criado com conteúdos do mesmo período do ano letivo ou que esteja no processo de consolidação. Este desafio deverá, desta forma, tentar estar relativamente inserido no tipo de dificuldade a que os alunos sintam que as suas competências estão a ser postas à prova, ainda que seja suposto que consigam dar resposta às exigências. A ordem das três fases de dificuldade será feita aleatoriamente.

Serão considerados apenas estes estados do modelo original de *flow*, devido à consideração de que as atividades não fosse de demasiada duração (tendo em conta a inclusão do tempo dedicado à resolução do processo de diagnóstico da *Flow Experience*), assumindo que a longa duração de uma atividade poderá ela própria criar enfado ou tédio e assim, poderia trazer uma tendência na atividade:

Be Aware of the Advantages and Disadvantages of Massed and Distributed Practice. Psychologists have typically defined this issue as massed (continuous) practice versus distributed (divided into segments) practice. Although the research literature does not give direct principles that can be followed in every instance, massed practice is usually recommended for learning new skills, with the caution that long periods of practice can lead to boredom and fatigue. Distributed practice is most effective for refining already familiar skills, again with the caution that the interval of time between practice segments should not be so long that students forget or regress and have to start over again. (Arends, 2012, p. 306)

Partindo deste pressuposto, será feita a atividade dividida em três fases, evitando assim que a própria duração da tarefa se torne a origem que possa provocar o aborrecimento, mas simultaneamente, criando a oportunidade de demonstração em três tipos de condições distintas, que poderão manifestar-se pelo “extremo”, isto é, orientada uma atividade em três fases, uma que poderá manifestar na turma enfado, outra ansiedade e por fim, uma fase em que, à partida, poderá mais facilmente ocorrer o estado de *Flow*. Poderemos assim retirar conclusões baseadas nos três tipos de desfecho divergentes, caso esses mesmos resultados venham a demonstrar-se.

É assumido que, devido à natureza complexa e multidimensional do conceito de *flow*, é necessária uma análise sob várias óticas sejam elas qualitativas ou quantitativas (Jackson & Marsh, 1996). No entanto, o contexto desta metodologia, propõe a análise através da comparação, esta feita entre vários tipos de atividades que poderão ou não permitir a experiência do estado de *Flow* e através da comparação da tendência do tipo de resultados, poderemos deduzir em que conjunto de condições será mais provável a existência da *flow experience*.

Assumindo a característica essencial sobre a qual será controlada a experiência, nomeadamente, o balanço de exigência-competência, articulado com a análise comparativa dos resultados, poderá tentar dar resposta às limitações da perspetiva de valores absolutos sobre a perceção de exigência e perceção de competência dos participantes debatido por Keller e Landhäuser (2012), ou seja, os participantes apenas reportarão a sua perceção das suas capacidades perante a dificuldade imposta. Portanto, não elaboram sobre o nível de dificuldade com que foram confrontados, apenas refletem sobre as suas capacidades perante as exigências.

O método de recolha de informação sobre a *flow experience* na turma foi aplicado através da adaptação do inquérito em formato FSS (Flow State Scale) elaborado por Jackson e Marsh (1996), este inquérito foi originalmente elaborado especificamente para a análise de *flow* em atividade física desportiva e de forma a que a resposta fosse quantitativa, como elaborado anteriormente.

Este inquérito, tendo em consideração o facto de remeter às 9 dimensões características à *flow experience*, foi adaptado para a análise de atividades de Formação Musical em contexto de aula, em simultâneo com o objetivo de poder analisar comparativamente três fases de cada atividade, apresenta-se em anexo n.º8.

A cada questão ou afirmação do inquérito foram atribuídas três respostas ou posições a verificar, nas quais os alunos deveriam identificar em quais das etapas da tarefa mais sentiram as condições descritas. As 36 questões a responder foram baseadas nos 9 elementos que remetem à *flow experience*, em que para cada dimensão foram aplicadas 4 questões (das 36).

O questionário foi adaptado e traduzido pelo autor do Projeto de Investigação. Para que fosse claro para os alunos o que era pedido em cada questão, foi feita a leitura e explicação de cada afirmação antes da resposta ao questionário.

Quanto à tradução do FSS, deve ser referido que, o mesmo questionário foi já traduzido para a Língua Portuguesa, por Gouveia e Vieira (2008)<sup>7</sup>, afirmado por Rodrigues (2012). Porém, no momento de ativação do processo experimental não era conhecida.

As afirmações presentes nos questionários em anexo n.º 8, serão abaixo apresentadas:

1	Senti-me desafiado, mas creio que as minhas capacidades chegaram para o desafio.
2	Eu resolvi com respostas corretas sem duvidar.
3	Eu sabia claramente o que queria fazer.
4	Era muito claro para mim que estava a progredir bem.
5	A minha atenção estava focada inteiramente naquilo que estava a fazer.
6	Senti-me com o controlo total do que estava a fazer.
7	Eu não estava preocupado com aquilo que outros estariam a pensar de mim.

---

<sup>7</sup> Gouveia, M. J., Marques, M., & Vieira, J. (2008). Estudo confirmatório da estrutura interna da versão portuguesa do Flow State Scale, *Libro de Resúmenes del VI Congreso HispanoLuso de Psicología del Deporte* (pp. 117-128) Cáceres: Consejo Oficial de Psicólogos de Extremadura.

8	A sensação de tempo pareceu mudar (passou mais depressa ou mais devagar). <sup>8</sup>
9	Eu gostei imenso da tarefa.
10	As minhas capacidades igualaram (nem foram mais altas nem mais baixas do que) a grande exigência da situação.
11	Os acontecimentos da atividade pareciam ocorrer automaticamente.
12	Eu tinha um forte pressentimento do que eu queria fazer.
13	Eu estava ciente do quão bem eu me desempenhava.
14	Não tive de me esforçar para manter o meu pensamento naquilo que estava a acontecer.
15	Eu senti que conseguia controlar aquilo que estava a fazer.
16	Eu não estava preocupado com o meu desempenho durante a atividade.
17	O tempo passou de maneira diferente que o normal. (mais rápido ou mais lento).
18	Eu adorei a forma como me senti durante a atividade e quero sentir isso novamente.
19	Eu senti que era competente o suficiente para corresponder às exigências da situação.
20	Eu procedi de forma automática ou natural.
21	Eu sabia o que eu queria atingir.
22	Eu tinha uma ideia muito clara durante a atividade do quão bem eu me estava a desempenhar.
23	Eu estive em concentração total.
24	Eu tive um sentimento de controlo total.
25	Eu não estava preocupado com a minha postura ou aparência.
26	Senti como se o tempo parasse enquanto eu estava a desempenhar a tarefa.
27	A experiência deixou-me com um sentimento muito agradável.
28	A exigência e as minhas capacidades estiveram num nível igualmente alto.
29	Resolvi as situações espontaneamente e automaticamente sem precisar de pensar.
30	Os meus objetivos estavam claramente definidos.
31	Pela forma como eu estava a progredir eu conseguia perceber o quão bem eu estava a executar.
32	Eu estive completamente focado na tarefa.
33	Eu senti controlo total sobre o meu corpo.
34	Eu não estava preocupado com o que os outros pensariam de mim.
35	Por vezes, até parecia que as coisas aconteciam em “câmara lenta”.
36	Eu achei a atividade muito gratificante.

Tabela 1: Inquérito sobre a vivência do estado de *flow*

Verificam-se as 36 afirmações da Tabela 1, atribuindo 4 afirmações por cada dimensão de *flow*: o equilíbrio desafio-competência é referido nas afirmações n.º 1, 10, 19 e 28; envolvimento na tarefa é abordado pelas afirmações n.º 2, 11, 20 e 29; Clareza de objetivos: afirmações n.º 3, 12, 21 e 30; percepção de desempenho pelas afirmações

---

<sup>8</sup> Deve ser referido que na primeira versão do questionário, referente à primeira atividade, ler-se-á “A sensação de tempo pareceu mudar (passou mais *lento* ou mais *devagar*).” A palavra “lento” deveria ser rápido e “devagar” foi alterada na segunda versão para “lento”. Este erro foi corrigido através da leitura e explicação de cada questão antes da resposta dos alunos ao questionário na primeira atividade.

n.º 4, 13, 22 e 31; Concentração: afirmações n.º 5, 14, 23 e 32; a sensação de controlo é referido pelas afirmações n.º 6, 15, 24 e 33; perda de autoconsciência avaliativa pelas afirmações n.º 7, 16, 25 e 34; alteração da noção de tempo referida pelas afirmações n.º 8, 17, 26 e 35; a experiência autotélica é abordada pelas afirmações n.º 9, 18, 27 e 36.

#### 3.4.1 - Amostra

A amostra é constituída pela da turma de 2º grau de Formação Musical do Conservatório de Música da Maia, cuja lecionação observada foi atribuída ao autor do projeto de investigação em contexto de estágio. A turma de 7 alunos compreende 4 raparigas e 3 rapazes, com idades entre os 11 e 13 anos (âmbito de idades que deve ser considerado, pois poderá significar que um ou mais alunos ingressaram na turma mais tarde do que outros alunos, propondo possivelmente níveis diferentes de desenvolvimento), a sua maioria estudante de piano, incluindo uma minoria de estudantes de instrumentos de sopro e percussão, demonstrando assim, um determinado desequilíbrio entre estudantes de instrumentos harmónicos e melódicos. Foi escolhida esta amostra devido à sua inserção em contexto de estágio, mas também porque era turma com maior número de alunos e com os níveis de desenvolvimento entre alunos mais próximos. Apesar de a amostra ter inicialmente incluído a totalidade da turma, a partir da 2ª atividade a amostra foi diminuída por falta de comparência de 2 alunos.

#### 3.4.2 - Planificação das Atividades

De seguida, estarão inseridas as atividades como descritas nas planificações (em anexo n.º 7) em que foram elaboradas, assim como a definição das 3 fases de dificuldade em cada uma das atividades.

##### 1ª Atividade: Ditado Melódico (Planificação do Curso Básico n.º 7)

- Será indicado que farão 3 ditados melódicos bastante diferentes.
- Será indicado que são todos em 4/4, de dois compassos, que iniciam todos na nota Sol e que serão tocados ao piano 4 vezes.
- As resoluções serão escritas ao quadro pelo professor. Os alunos poderão comparar as suas resoluções.

- No 3º Ditado irão notar que tem uma alteração, elemento a que não estão habituados.

- Os alunos deverão então preencher o inquérito preparado para o final da atividade.

1º Ditado (1ª Fase)



2º Ditado (2ª Fase)



3º Ditado (3ª Fase)



Fig. 9: 1ª Atividade: três frases melódicas para três fases de ditados melódicos

Nesta atividade está inserida a primeira fase de exigência baixa, definida por graus conjuntos, portanto, sem qualquer salto intervalar, dentro de um âmbito de (3ª menor) e também pela inserção de ritmos lentos e com repetição motívica. A 2ª fase de exigência média foi baseada no nível de dificuldade elaborado ao longo das aulas observadas na turma, o que resultou em alguma repetição motívica, saltos intervalares de terceira, assim como um âmbito de alturas maior, de 5ª Perfeita. Finalmente, a terceira fase com exigência alta foi constituída por uma linha melódica mais rápida e com mais notas, assim como intervalos maiores e uma alteração de Mi b, o que resultou também num exercício com maior âmbito de 8ª Perfeita. A construção das frases melódicas é demonstrada na fig. 9.

## 2ª Atividade: Ditado Rítmico (Planificação do Curso Básico n.º 8)

- Será indicado que os ditados estão em compasso composto 6/8, 4 compassos cada um.

A progressão de dificuldade será de baixa, alta e média como na fig. 10:



- A progressão de dificuldade será 1ª fase: exigência alta; 2ª fase: exigência adequada; 3ª exigência baixa

- No final, procederão ao preenchimento do inquérito elaborado em torno desta atividade.



Fig. 11: 3ª Atividade: três frases rítmicas para três fases de exigência de leitura rítmica

Tomando o mesmo princípio de seleção de conteúdos a partir do Programa de Formação Musical do Conservatório de Música da Maia (Pais-Vieira et al., 2016), atribuídos a cada fase de exigência definidos pelos graus de ensino, foram criadas leituras rítmicas com as células definidas como objetivos para os 3 diferentes graus. As frases rítmicas criadas estão demonstradas na fig. 11.

#### 4ª Atividade: Leitura Melódica (Planificação do Curso Básico n.º 8)

- Contextualização tonal: cantar escala de Ré Maior com nome de notas, arpejo do primeiro grau, graus tonais, arpejo dos graus tonais.

- Tocar pequenas frases melódicas ao piano, alunos devem repetir com nome de notas: iniciar com uma extensão de 3ª iniciando na tónica e aumentar a extensão à medida que os alunos se sintam capazes. Deve ser repetido quando a resposta de notas ou entoação não estiver correta e unânime na turma.

Serão lidas as melodias, em turma, tendo quatro oportunidades por cada melodia para entoar corretamente.

1ª Fase *p*

Adaptação de L. V. Beethoven "Sinfonia nº2 em Ré Maior" *in* Modus Vetus L. Edlund, pg.39

2ª Fase *mf*

3ª Fase *mf*

Fig. 12: 4ª Atividade: três frases melódicas para três fases de exigência de leitura melódica

Será obrigatória a execução com as articulações escritas.

A progressão de dificuldade será 1ª fase: exigência adequada; 2ª fase: exigência alta; 3ª exigência baixa

No final, procederão ao preenchimento do inquérito elaborado em torno desta atividade.

O final da aula deverá ser dedicado à explicação das atividades e das suas fases aos alunos, de forma a dar contexto ao que realizaram. Desta forma, deve ser sublinhado que os níveis de exigência de alguns exercícios não são adequados nem serão tomados como forma de avaliação da turma.

Finalmente, como última atividade, foi construída uma frase de exigência média, comparável ao formato de exercício a que os alunos são confrontados em aula habitualmente. Como exigência alta, foi criado um exercício com um âmbito muito maior de 8ª Perfeita e que incluiu mais articulações e com a inclusão de bastantes saltos intervalares. Como exigência baixa, foi atribuído um ritmo lento, com um motivo claro e repetitivo, sem articulações pedidas e construído maioritariamente por graus conjuntos. A construção das melodias aparece na fig. 12.

Antes de apresentar os resultados, deve ser referido que, devido à falta de comparência de dois alunos nas atividades n.º 2, 3 e 4, que as amostras nessas atividades foram diferentes da atividade número 1. Portanto, a atividade nº 1 teve 7 alunos e as atividades n.º 2, 3 e 4 tiveram 5 alunos. Assim, será procedida uma análise proporcional quando necessário.

As análises referidas serão:

- A comparação entre fases de dificuldade das 4 atividades: feita a soma do número de concordâncias entre cada fase de cada atividade e comparados entre as fases, será analisado em cada atividade a fase mais próspera à existência de *flow*.

- A análise comparativa entre as 4 atividades, concluindo sobre as suas tendências para o *flow*: confrontando as proporções por percentagem entre as atividades, a partir da divisão do número de concordâncias com as afirmações e o número total de concordâncias possível ((n.º alunos \* 36 afirmações) \* 3 fases).

- Comparação das dimensões do estado de *flow* em cada atividade, de forma a inferir os elementos que poderão estar a impedir a entrada em estado de *flow* durante a atividade. Para isso, serão somadas as concordâncias das questões referentes a cada componente do estado de *flow*, dividido pelo número de concordâncias possível em cada componente, resultando em proporções que poderão ser confrontadas entre as atividades.

### **3.5 - Análise e Discussão de Resultados**

A contagem das verificações em todas as questões respondidas pelos alunos estão dispostas em anexo (anexo n.º 10), onde poderão ser confrontados todos os valores abaixo apresentados.

#### **3.5.1 - Comparação entre Fases de Dificuldade**

Estes resultados foram calculados a partir do número máximo de concordâncias com as afirmações do questionário possível (252 para a atividade 1 e 180 para as atividades 2, 3 e 4), através da multiplicação do n.º de alunos em cada atividade (7 na atividade 1 e 5 nas atividades 2, 3 e 4) e do número de afirmações a responder (36). Os gráficos das figuras 11, 12, 13 e 14 demonstram, sob a forma de percentagens, as tendências de concordância com as afirmações do questionário, para cada fase de cada atividade, ou seja, os valores mais altos em número de concordâncias em cada fase, significará que na respetiva fase mais os alunos tiveram perceções que se aproximam do estado de *flow*. Nos gráficos, as fases de dificuldade baixa, média e alta estão representadas pelas cores azul, verde e vermelho, respetivamente.

Os resultados quanto ao nível de concordância na primeira atividade de ditado melódico referentes às respetivas fases foram de 79% para a exigência baixa, 74% na exigência média e 55% na fase de exigência alta. Demonstrando assim que a fase mais provável à experiência ótima foi a de exigência baixa.

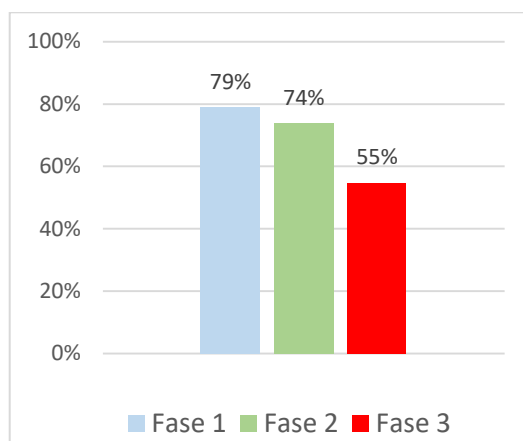


Fig. 13: Gráfico com resultados percentuais da Comparação entre Fases de Dificuldade da 1ª Atividade (Ditado Melódico).

A atividade de ditado rítmico (atividade n.º 2), obteve para as fases de exigência baixa, média e alta os valores de concordância 86%, 82% e 78%, respetivamente, tendo sido a fase que mais se assemelhou a *flow* a de exigência baixa.

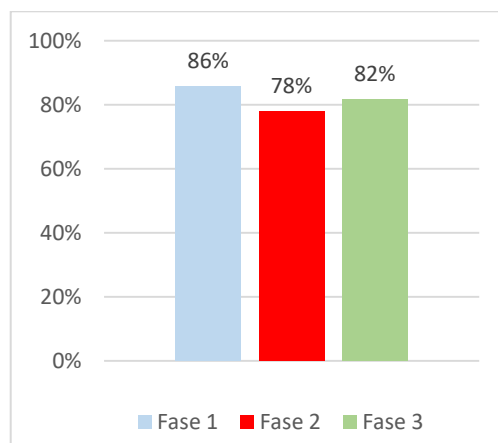


Fig. 14: Gráfico com resultados percentuais da Comparação entre Fases de Dificuldade da 2ª Atividade (Ditado Rítmico).

A atividade n.º 3 de leitura rítmica obteve entre as fases baixa, média e alta os resultados de 81%, 85% e 80%, respetivamente. Representando a maior concordância com as afirmações referentes às condições de *flow* na fase média.

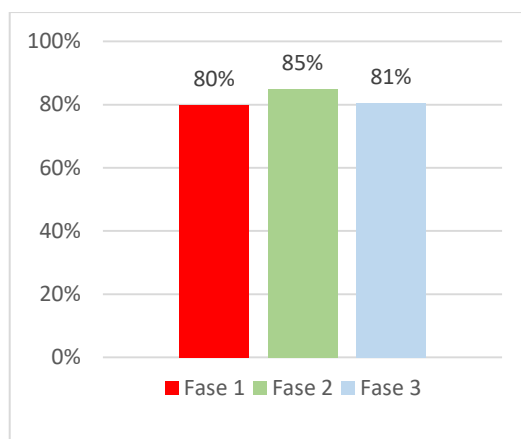


Fig. 15: Gráfico com resultados percentuais da Comparação entre Fases de Dificuldade da 3ª Atividade (Leitura Rítmica).

Na atividade de leitura melódica (atividade n.º 4), os resultados foram 82%, 85% e 67% para as fases de exigência baixa, média e alta, respetivamente.

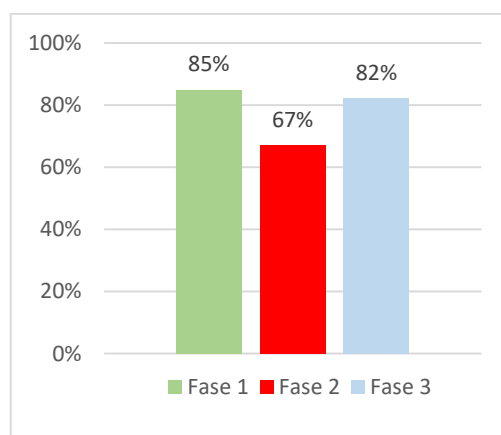


Fig. 16: Gráfico com resultados percentuais da Comparação entre Fases de Dificuldade da 4ª Atividade (Leitura Melódica).

As atividades 3 e 4 demonstraram que as fases com balanço médio de exigência foram as mais adequadas mediante todas as afirmações de mensuração de existência de *flow*, confirmando assim, a preconceção de um balanço equilibrado para a sua ocorrência.

No entanto, as atividades 1 e 2 apresentaram um resultado divergente, em que a fase de exigência baixa foi a mais predisposta ao *flow*. A conclusão a retirar não é muito clara, visto que é um resultado em que 2 atividades confirmam um balanço médio como indicado para o *flow* e outras 2 atividades demonstram um resultado divergente, nomeadamente a predisposição para o *flow* quando as condições de exigência são mais baixas. De certa forma, demonstra que a noção de conteúdo adequado médio da turma

com que foram criados os exercícios na verdade poderão ser desadequados e, portanto, o nível de exigência “médio” aplicado na turma deverá ser ligeiramente descido. Apesar disso, o sentimento de *flow* com a condição de capacidades mais altas que a exigência percebida não é inédita, tendo em conta o que foi referido anteriormente no estudo de Moneta (2004), quanto a possíveis diferenças culturais na percepção de *flow*.

Em suma, há uma ligeira confirmação da condição de equilíbrio entre desafio e capacidades, mas apenas nas atividades de leitura, tendo em conta todas as dimensões do estado de *flow* e uma possível tendência para um confronto de exigência baixo com as competências, nas atividades de ditado.

Finalmente, é então demonstrado a partir dos resultados, que a exigência baixa demonstra maior concordância para a experiência ótima do que a exigência alta. Esta condição propõe a conclusão de que, o professor - tendo como objetivo a elaboração de atividades de aula com orientação para o *flow* - deverá abordar primariamente uma construção de exercícios com dificuldade mais baixa ou adequada do que exercícios de exigência ambiciosa.

### 3.5.2 - Comparação da Predisposição para o *Flow* entre as 4 Atividades

Como descrito anteriormente, esta análise considera o número total de concordâncias em todas as fases de uma atividade e esse número será comparado com o das outras atividades. Tendo em conta a diferença de dimensão entre amostras, a comparação será feita de forma percentual. As percentagens serão feitas a partir da soma do número de concordâncias e o número total de concordâncias possível em cada atividade. As percentagens resultantes demonstrarão a tendência de aproximação dos alunos ao estado de *flow* em cada atividade, independentemente da variável de dificuldade aplicada.

Atividade 1 (Ditado Melódico): ~69%

523 = Soma do n.º de concordâncias das três fases de dificuldade (199 na 1ª fase (exigência baixa); 186 na 2ª fase (exigência média); 138 na 3ª fase (exigência alta))

756 = n.º total máximo de concordâncias possível (7 alunos \* 36 afirmações \* 3 fases)

~69% = Percentagem de concordância com afirmações relativas às dimensões de *flow* ((Soma do n.º de concordâncias / n.º total máximo de concordâncias possível) \* 100)

Significa isto que os alunos concordaram com as várias afirmações do questionário 523 vezes, quando idealmente poderiam concordar em 756 ocasiões de resposta, resultando assim, numa taxa de concordância de aproximadamente 69% na atividade 1.

Atividade 2 (Ditado Rítmico): ~82%

441 = Soma do n.º de concordâncias nas três fases de dificuldade (154 na 1ª fase (exigência baixa); 140 na 2ª fase (exigência alta); 147 na 3ª fase (exigência média))

540 = n.º total máximo de concordâncias possível (5 alunos \* 36 afirmações \* 3 fases)

~82% = Percentagem de concordância com afirmações relativas às dimensões de *flow* ((Soma do n.º de concordâncias / n.º total máximo de concordâncias possível) \* 100)

Significa isto que os alunos concordaram com as várias afirmações do questionário 441 vezes, quando idealmente poderiam concordar em 540 ocasiões de resposta, resultando assim, numa taxa de concordância de aproximadamente 82% na atividade 2.

Atividade 3 (Leitura Rítmica): ~82%

441 = Soma do n.º de concordâncias nas três fases de dificuldade (144 na 1ª fase (exigência alta); 153 na 2ª fase (exigência média); 145 na 3ª fase (exigência baixa))

540 = n.º total máximo de concordâncias possível (5 alunos \* 36 afirmações \* 3 fases)

~82% = Percentagem de concordância com afirmações relativas às dimensões de *flow* ((Soma do n.º de concordâncias / n.º total máximo de concordâncias possível) \* 100)

Significa isto que os alunos concordaram com as várias afirmações do questionário 442 vezes, quando idealmente poderiam concordar em 540 ocasiões de resposta, resultando assim, numa taxa de concordância de aproximadamente 82% na atividade 3.

Atividade 4 (Leitura Melódica): ~82%

442= Soma do n.º de concordâncias nas três fases de dificuldade (153 na 1ª fase (exigência média); 121 na 2ª fase (exigência alta); 148 na 3ª fase (exigência baixa))

540 = n.º total máximo de concordâncias possível (5 alunos \* 36 afirmações \* 3 fases)

~82% = Percentagem de concordância com afirmações relativas às dimensões de *flow* ((Soma do n.º de concordâncias / n.º total máximo de concordâncias possível) \* 100)

Significa isto que os alunos concordaram com as várias afirmações do questionário 442 vezes, quando idealmente poderiam concordar em 540 ocasiões de resposta, resultando assim, numa taxa de concordância de aproximadamente 82% na atividade 4.

Os resultados em forma de percentagem representantes do nível de aproximação do estado de *flow* em cada atividade, independentemente das variáveis aplicadas está demonstrada na fig.17.

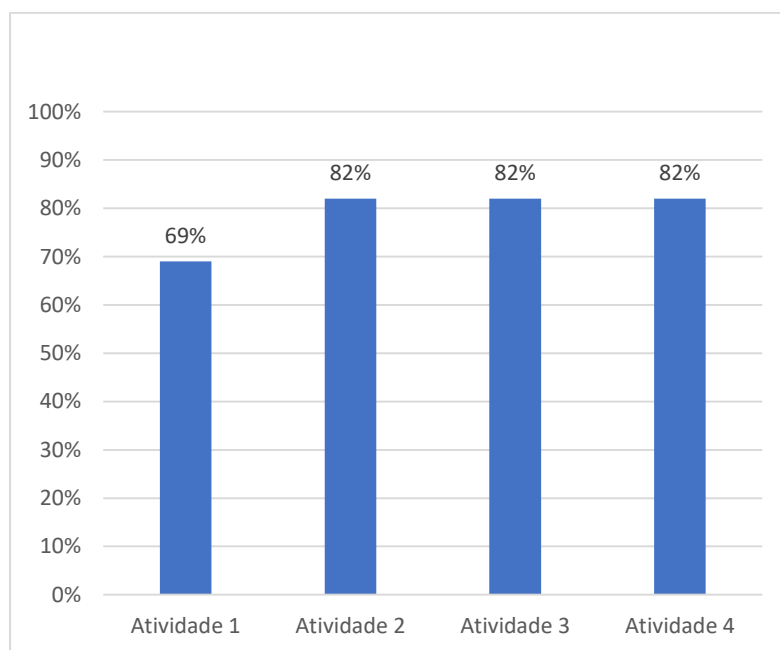


Figura 17: Gráfico de níveis de aproximação de flow em cada atividade

Tomando estes resultados em conta, conclui-se que a atividade 1 de Ditado Melódico estabeleceu as condições mais limitantes para a existência de *flow* nos alunos, com uma percentagem de 69% de aproximação do estado de *flow*. Já os resultados das atividades 2, 3 e 4 apresentaram condições, em média, quase precisamente iguais de 82%, sendo também mais altos que na atividade 1. Este resultado deixa a questionar se as diferenças entre as amostras, assim como o facto de que a atividade 1 ter sido feita num dia diferente das atividades 2, 3 e 4 poderão ter afetado a experiência.

Assumindo a diferença entre os dias em que foram feitas as experiências, poderemos também deduzir certas condições que poderão ter influenciado os resultados:

We argue that individuals are much less likely to experience a state of flow when their psychophysiological system is in an energetic state of depletion that prevents strong engagement (including highly focused concentration) in an activity. (Keller & Landhäußer, 2012, p. 62)

Tendo em conta isto, poderíamos assumir que houve condições diferentes entre os dias em que foram feitas as atividades. Possivelmente no dia em que foram feitas as atividades 2, 3 e 4 os alunos poderiam estar menos cansados ou exaustos do que no dia em que foi elaborada a atividade 1. Possibilitando assim, uma predisposição maior para características da *flow*.

### 3.5.3 - Comparação das Dimensões do Estado de *Flow* em cada Atividade

Cada dimensão do estado de *flow* está representado no questionário por 4 afirmações, como descrito no subcapítulo 3.4, serão referidas as questões orientadas para cada dimensão e será feita a sua análise. A análise passará pelo confronto entre a soma das concordâncias por cada dimensão (com 4 afirmações cada) e o número máximo possível de concordâncias por cada dimensão referente à atividade em questão, os valores serão apresentados por percentagem (dividindo o total de concordâncias de cada dimensão pelo número máximo, multiplicando este resultado por 100 e arredondando o resultado à unidade).

As percentagens apresentadas de seguida representam a tendência que os alunos tiveram em concordar com as afirmações, referentes a cada dimensão de *flow*. Ou seja, quanto mais alto for o valor em percentagem para cada dimensão, mais os alunos se identificaram com as afirmações que remetiam para essa dimensão, durante a atividade e ao longo das várias fases de dificuldade e portanto, mais próximos estiveram da experiência ótima.

#### Atividade 1 (Ditado Melódico)

N.º total de concordâncias possível por cada dimensão: 84 (7 alunos \* 3 fases \* 4 afirmações)

Abaixo apresentam-se os resultados, em percentagem, do nível de concordância com as afirmações referentes a cada uma das nove dimensões da *flow experience*. As percentagens são calculadas a partir do número de concordâncias verificadas nas

questões referentes a cada uma das dimensões sobre o total de concordâncias possível em cada dimensão.

Os valores mais altos representam as dimensões que foram mais sentidas durante a prática da atividade:

- Equilíbrio Desafio-Competência (Afirmações n.º 1, 10, 19 e 28): ~61%
- Envolvimento na Tarefa (Afirmações n.º 2, 11, 20 e 29): ~62%
- Clareza de Objetivos (Afirmações n.º 3, 12, 21 e 30): ~79%
- Percepção de Desempenho (Afirmações n.º 4, 13, 22 e 31): ~74%
- Concentração (Afirmações n.º 5, 14, 23 e 32): ~70%
- Sensação de Controlo (Afirmações n.º 6, 15, 24 e 33): ~80%
- Perda de Autoconsciência Avaliativa (Afirmações n.º 7, 16, 25 e 34): ~80%
- Alteração da Noção de Tempo (Afirmações n.º 8, 17, 26 e 35): ~43%
- Experiência Autotélica (Afirmações n.º 9, 18, 27 e 36): ~85%

Na atividade 1 (ditado melódico) demonstra-se que os alunos se identificaram mais com as afirmações referentes à experiência autotélica, à perda de autoconsciência avaliativa, e à sensação de controlo (com os valores de ~85%, ~80%, ~80%, respetivamente), ao longo das 3 fases de dificuldade. Ou seja, quer o exercício tivesse uma exigência alta, média ou baixa, estiveram presentes as sensações nos alunos as dimensões referentes a uma atividade que trouxe recompensa pela própria prática da tarefa (experiência autotélica), a perda da percepção da sua aparência ou modo de estar (perda de autoconsciência avaliativa) e a sensação de ter oportunidades para agir (sensação de controlo).

#### Atividade 2 (Ditado Rítmico)

N.º total de concordâncias possível por cada dimensão: 60 (5 alunos \* 3 fases \* 4 afirmações)

Abaixo apresentam-se os resultados, em percentagem, do nível de concordância com as afirmações referentes a cada uma das nove dimensões da *flow experience*. As percentagens são calculadas a partir do número de concordâncias verificadas nas questões referentes a cada uma das dimensões sobre o total de concordâncias possível em cada dimensão.

Os valores mais altos representam as dimensões que foram mais sentidas durante a prática da atividade:

- Equilíbrio Desafio-Competência (Afirmações n.º 1, 10, 19 e 28): ~72%
- Envolvimento na Tarefa (Afirmações n.º 2, 11, 20 e 29): ~73%
- Clareza de Objetivos (Afirmações n.º 3, 12, 21 e 30): ~87%
- Percepção de Desempenho (Afirmações n.º 4, 13, 22 e 31): 90%
- Concentração (Afirmações n.º 5, 14, 23 e 32): ~92%
- Sensação de Controlo (Afirmações n.º 6, 15, 24 e 33): 90%
- Perda de Autoconsciência Avaliativa (Afirmações n.º 7, 16, 25 e 34): ~87%
- Alteração da Noção de Tempo (Afirmações n.º 8, 17, 26 e 35): 55%
- Experiência Autotélica (Afirmações n.º 9, 18, 27 e 36): 90%

Na segunda atividade, de ditado rítmico, demonstra-se que os alunos concordaram mais frequentemente com as afirmações referentes à experiência autotélica, à concentração, à sensação de controlo e à percepção de desempenho, ao longo das 3 fases de dificuldade, com os valores de 90%, ~92%, ~92%, 90% e 90%, respetivamente. Ou seja, quer o exercício tivesse uma exigência alta, média ou baixa estas dimensões do *flow* foram percebidas pelos alunos quanto à gratificação trazida pela atividade (experiência autotélica), sentiram-se facilmente concentrados na atividade (concentração) e a percepção do próprio nível de desempenho vinda da resolução da tarefa era claro para os alunos (percepção de desempenho).

### Atividade 3 (Leitura Rítmica)

N.º total de concordâncias possível por cada dimensão: 60 (5 alunos \* 3 fases \* 4 afirmações)

Abaixo apresentam-se os resultados, em percentagem, do nível de concordância com as afirmações referentes a cada uma das nove dimensões da *flow experience*. As percentagens são calculadas a partir do número de concordâncias verificadas nas questões referentes a cada uma das dimensões sobre o total de concordâncias possível em cada dimensão.

Os valores mais altos representam as dimensões que foram mais sentidas durante a prática da atividade:

- Equilíbrio Desafio-Competência (Afirmações n.º 1, 10, 19 e 28): ~78%
- Envolvimento na Tarefa (Afirmações n.º 2, 11, 20 e 29): ~78%
- Clareza de Objetivos (Afirmações n.º 3, 12, 21 e 30): ~92%
- Percepção de Desempenho (Afirmações n.º 4, 13, 22 e 31): ~87%
- Concentração (Afirmações n.º 5, 14, 23 e 32): ~83%
- Sensação de Controlo (Afirmações n.º 6, 15, 24 e 33): ~88%
- Perda de Autoconsciência Avaliativa (Afirmações n.º 7, 16, 25 e 34): ~87%
- Alteração da Noção de Tempo (Afirmações n.º 8, 17, 26 e 35): ~63%
- Experiência Autotélica (Afirmações n.º 9, 18, 27 e 36): ~88%

A atividade de leitura rítmica, resultou numa maior concordância com as afirmações referentes à clareza de objetivos, à sensação de controlo, à experiência autotélica, ao longo das 3 fases de dificuldade. Portanto, independentemente da fase de dificuldade aplicada, as dimensões do *flow* referidas tiveram uma presença mais clara na experiência dos alunos, ou seja, a turma teve tendência a ter uma percepção de que a finalidade da tarefa era clara para si (clareza de objetivos), tiveram oportunidade de controlo sobre a ação (sensação de controlo) e a atividade foi gratificante para os alunos (experiência autotélica).

#### Atividade 4 (Leitura Melódica)

N.º total de concordâncias possível por cada dimensão: 60 (5 alunos \* 3 fases \* 4 afirmações)

Abaixo apresentam-se os resultados, em percentagem, do nível de concordância com as afirmações referentes a cada uma das nove dimensões da *flow experience*. As percentagens são calculadas a partir do número de concordâncias verificadas nas questões referentes a cada uma das dimensões sobre o total de concordâncias possível em cada dimensão.

Os valores mais altos representam as dimensões que foram mais sentidas durante a prática da atividade:

- Equilíbrio Desafio-Competência (Afirmações n.º 1, 10, 19 e 28): ~68%
- Envolvimento na Tarefa (Afirmações n.º 2, 11, 20 e 29): 70%
- Clareza de Objetivos (Afirmações n.º 3, 12, 21 e 30): ~93%
- Percepção de Desempenho (Afirmações n.º 4, 13, 22 e 31): 80%
- Concentração (Afirmações n.º 5, 14, 23 e 32): ~87%
- Sensação de Controlo (Afirmações n.º 6, 15, 24 e 33): 80%
- Perda de Autoconsciência Avaliativa (Afirmações n.º 7, 16, 25 e 34): ~92%
- Alteração da Noção de Tempo (Afirmações n.º 8, 17, 26 e 35): ~42%
- Experiência Autotélica (Afirmações n.º 9, 18, 27 e 36): ~92%

A atividade com as tarefas de leituras melódicas, demonstrou uma maior concordância nas percepções de clareza de objetivos, de perda de autoconsciência avaliativa, de experiência autotélica e de concentração (com os valores de ~93%, ~92%, ~92% e ~87%, respetivamente) ao longo das três fases de dificuldade. Desta forma, a diferença de dificuldade não foi um fator relevante para a sua percepção destes elementos, pois ao longo das três fases as percepções destes elementos foram bastante altas.

Estes resultados representam um claro desfasamento no sintoma de alteração da noção de tempo em comparação com todas as outras dimensões, aparente em todas as atividades, demonstrado pelos valores baixos em todas as atividades (~43%, 55%, ~63% e ~42% para as atividades de ditado melódico, ditado rítmico, leitura rítmica e leitura melódica, respetivamente). É possível que o baixo grau de concordância deste resultado seja devido à construção original do inquérito, quanto à sua orientação para a atividade física, propósito para que fora inicialmente construído por Jackson e Enklund (2002). Assim, questões como a n.º 35 do questionário (em anexo n.º 8) “Por vezes, até parecia que as coisas aconteciam em “câmara lenta””, poderão não ser adequadas para uma atividade de carácter intelectual e de sala de aula.

Outros resultados relevantes são as condições que tiveram grande nível de concordância dentro das atividades, demonstrando assim que, independentemente do grau de dificuldade aplicado, ou seja, quer se tenha aplicado uma dificuldade alta, baixa ou média, as dimensões descritas não foram negativamente afetadas por qualquer das diferentes fases de dificuldade, refira-se como exemplo: a condição da experiência

autotélica, a perda da autoconsciência avaliativa, entre outras condições com valores relativamente altos, como demonstrado anteriormente.

Deve ser referido também que os menores graus de concordância resultantes advieram da atividade 1 (Ditado Melódico), demonstrando assim, que a atividade de ditado melódico, com a estrutura de exercício aplicado no estudo foi o que menos propiciou ao estado de *flow*. Isto propõe que, com o intuito de alterar a prática das atividades para propiciar o *flow* durante as aulas, deva ser alterada a estrutura ou conteúdo da atividade de ditado melódico com maior urgência do que as outras atividades por comparação. Uma sugestão nesse sentido, poderia ser a inserção de reportório de música ligeira conhecida dos alunos, de modo a os tentar motivar através do conteúdo da atividade (assumindo esse efeito nos alunos, partindo do que foi apresentado no capítulo 2 quanto à observação na turma de ensino básico), ou seja, aplicando algo do próprio gosto dos alunos, permitindo que lhes traga satisfação de elaborar o exercício, direcionando assim a atividade para a experiência autotélica.

### **3.6 – Conclusões do Projeto de Investigação**

A análise dos resultados do estudo de caso afirma uma ligeira tendência para a predisposição de *flow* quando a tarefa envolve capacidades que igualam as exigências, mas apresenta resultados semelhantes para um balanço de exigências baixas. Propondo que para a existência de *flow* em atividades de Formação Musical, seja preferível o balanço médio ou baixo de dificuldade do que um exercício de exigência alta.

Este resultado foi retirado da comparação entre as três fases de cada atividade, demonstrando assim que, nas atividades envolvendo as capacidades de conversão som a símbolo, ou seja, de ditado melódico ou rítmico, o balanço mais apropriado para o *flow* foi de exigência baixa. Já nas atividades de leitura rítmica ou melódica, que envolvem as capacidades de conversão símbolo a som, a predisposição para o *flow* foi demonstrada quando o balanço de exigência era médio.

Quanto à propensão para o estado de *flow* trazida por cada atividade - independentemente do grau de exigência aplicado - o exercício de ditado melódico foi o que demonstrou menor tendência. A conclusão a retirar deste resultado não é que a atividade de ditado melódico deva ser abordada menos frequentemente nas aulas de Formação Musical, sob condição de estar a ser dada uma relevância maior à presença de *flow* na aula do que à aprendizagem da capacidade de escrita e do processo de som a símbolo. O entendimento deste resultado deve de ser que a estrutura de atividade a

ser alterada com maior urgência, entre as quatro aplicadas, deve ser a de ditado melódico. Ou seja, é assumido que a planificação da atividade de ditado melódico, independentemente da dificuldade aplicada, será uma possível condição que terá efeitos para propensão do *flow*, no sentido em que, articulará as dimensões de maneira diferente com uma construção alternativa. Por exemplo, um ditado melódico que aborde inicialmente a sua memorização e canto, poderá ter efeitos na motivação dos alunos, assumindo que cantar poderá ter efeitos nesse campo, e que conseqüentemente torne toda a atividade de ditado melódico mais aprazível.

Em retrospectiva, o modelo de estudo de caso não é ideal, pois compromete questões que, à partida, são construídas para o fracasso dos alunos em determinadas fases dos exercícios. A elaboração de exercícios desadequados ao grau, particularmente os exercícios com um nível exigente - independentemente do seu efeito na experiência de *flow* - poderão não fazer sentido do ponto de vista pedagógico, pois poderão basear-se numa prática que terminará apenas com o insucesso, isto é, sem a possibilidade de os alunos atingirem as metas do exercício por completo. Acrescendo a isto, a inserção de um questionário atribuído no fim de cada atividade de uma aula implica uma quantidade de tempo considerável que não é dedicada diretamente à aprendizagem. Assim a mensuração de *flow* durante uma aula poderá ser uma tarefa problemática, mesmo tendo em conta os formatos de resposta mais simplificada do inquérito aplicado.

Deve ser referido também que os resultados desta experiência devem ser tomados com precaução, nomeadamente pelo tamanho mínimo da amostra, assim como os componentes específicos característicos dela. Refira-se o contexto escolar isolado, ou seja, não foram considerados alunos de várias origens, foram considerados elementos a avaliar específicos à turma e ao grau envolvido, especificamente os conteúdos da Formação Musical descritos por um programa aplicado apenas à escola do caso, assim como estruturas específicas de cada exercício. Conclui-se então que os resultados aqui representados são muito dificilmente replicáveis.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de estágio demonstrou que o objetivo da aprendizagem do ofício de professor não é uma construção e aplicação de receitas, isto é, compreende-se que o desenvolvimento do professor passa pelo aprofundamento da capacidade de reflexão sobre a sua prática que pode resultar na manutenção de procedimentos, como na alteração e melhoria dos mesmos. Ao invés de uma aquisição ou construção de condutas rotineiras com aplicações generalizáveis a todos os contextos de ensino, verificou-se a necessidade de questionamento das práticas não apenas nos contextos de estágio, como nos outros contextos com que o professor será confrontado ao longo da carreira.

A oportunidade de estágio permitiu também a observação da lecionação do professor cooperante, que foi essencial no sentido de criar um contexto de aquisição de estratégias, envolvendo os vários conteúdos da Formação Musical, provenientes da perspectiva de um profissional experiente. Para além da perspectiva de partilha inerente à observação de aulas que permitiu um ponto de partida para a reflexão sobre essas estratégias.

A elaboração do Projeto de Investigação propôs ao autor uma nova perspectiva a ter em consideração na elaboração de atividades e aplicação de conteúdos, ou seja, a construção de exercícios com o objetivo de realização em estado de *flow*. Apesar de este ter sido um estudo comparativo entre atividades com estrutura de exercícios habituais de sala de aula, em articulação com diferentes patamares de exigência, quanto à sua efetividade no estado de *flow*, sugere também uma outra perspectiva de investigação, a pesquisa de estratégias para predispor à turma a experiência ótima. Ou seja, aplicando novos formatos de exercício que possam ser mais efetivos para a *flow*, poderá ser feito novamente este estudo comparativo com esses novos conteúdos ou construções de exercício, aplicando possivelmente outras variáveis para além da articulação exigência-competência como elaborado neste trabalho. Por exemplo, de modo a fomentar a experiência autotélica, tornando o exercício mais gratificante ou motivante, poderá ser aplicado um exercício de ditado melódico de uma melodia conhecida dos alunos. Tendo outro aspeto em consideração, como a perda de autoconsciência avaliativa, o autor poderá considerar na sua prática letiva evitar salas de aula com espelhos em frente da turma, ferramenta que é comum em salas de aula de instrumento para avaliação de postura na prática, mas que, segundo Keller & Landhäußer (2012), poderão limitar o *flow* devido ao aumento da percepção de autoconsciência do indivíduo quando se vê refletido durante a tarefa.

Por fim, ficam outras sugestões de aplicação de um estudo semelhante ao elaborado, em condições alternativas, que abranjam diferentes conteúdos e planificações de atividade ou aula, abordando outros aspetos da formação musical para além dos referentes às capacidades de *sound-to-symbol* e *symbol-to-sound*, aplicados neste caso. Deve ser referido o respetivo cuidado necessário na gestão de tempo das atividades e especificamente da duração na resolução de questionários ou outros métodos de mensuração aplicados, mas especialmente à questão da elaboração de atividades que à partida foram elaboradas para não serem bem-sucedidas, referindo as fases de dificuldade, ou seja fases extremamente difíceis que os alunos não consigam de facto resolver e portanto, estará a ser comprometido o desenvolvimento do aluno.

## REFERÊNCIAS

- Arends, R. I. (2012). *Learning to Teach*. New York: McGraw-Hill.
- Boulez, P. (1994). *Passeport pour le XXe Siècle* [CD]. Paris: Auvidis.
- Bullough, R. V. (1989). Teacher Education and Teacher Reflectivity. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 15-21. doi:10.1177/002248718904000204
- Carneiro, H. F., & Vieira, M. H. (2017). A disciplina de Formação Musical no ensino especializado da música portuguesa: Contributos para a caracterização da sua identidade. *Revista De Estudios E Investigación En Psicología Y Educación, Extr.(4)*, A4-145-A4-150.
- Cha, J. (2015). The Takadimi system reconsidered: Its psychological foundations and some proposals for improvement. *Psychology of Music*, 43(4), 563-577.
- Conservatório de Música da Maia (2018). *Projeto Educativo 2018/2021*. Maia.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety: The Experience of Play in Work and Games*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row Publishers Inc.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding Flow: The Psychology of Engagement With Everyday Life*. New York: BasicBooks.
- Csikszentmihalyi, M., & LeFevre, J. (1989). Optimal Experience in Work and Leisure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(5), 815-822.
- Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. (1998). Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais. *Temas em psicologia*, 6(3), 205-215.
- Delors, J. (2010). *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. Paris: UNESCO.
- Formosinho, J. O., & Formosinho, J. (2018). A Formação como Pedagogia da Relação. *Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade*, 27(51), 19-28.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. s.l.:s.n.
- Gagné, R. (1974). *Como se Realiza a Aprendizagem*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.

- García, C. M. (1999). *Formação de Professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gouveia, M. J. (2011). *Flow Disposicional e o Bem-estar Espiritual em Praticantes de Atividades Físicas de Inspiração Oriental*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Hargreaves, D. J., & Marshall, N. A. (2003). Developing Identities in Music Education. *Music Education Research*, 5(3), 263-273.
- Jackson, S. A., & Eklund, R. C. (2002). Assessing flow in physical activity: The flow state scale–2 and dispositional flow scale–2. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24(2), 133-150.
- Jackson, S. A., Thomas, P. R., Marsh, H. W., & Smethurst, C. J. (2001). Relationships between Flow, Self-concept, Psychological Skills, and Performance. *Journal of applied sport psychology*, 13(2), 129-153.
- Jackson, S., & Marsh, H. (1996). Development and Validation of a Scale to Measure Optimal Experience: The Flow State Scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18 (1), 17-35.
- Keller, J., & Landhäußer, A. (2012). The Flow Model Revisited. In S. Engeser (ed.), *Advances in Flow Research* (pp. 51-64). Trier: Springer.
- Lopes-Graça, F. (1974). *A Música Portuguesa e os seus Problemas*, vol. 3 (2ª ed.). Lisboa: Edições Cosmos.
- Maia, C. M. (2009). Plano de aula e pedagogia de projetos. In A. C. Urban, C. M. Maia, & M. F. Scheibel, *Didática: Organização Do Trabalho Pedagógico* (pp. 143-165). Curitiba: IESDE BRASIL S.A.
- Massimini, F., Csikszentmihalyi, M., & Carli, M. (1987). The monitoring of optimal experience: A tool for psychiatric rehabilitation. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 175(9), 545-549.
- Maydeu-Olivares, A., & García-Forero, C. (2010). Goodness-of-Fit Testing. *International Encyclopedia of Education*, 7, 190-196.
- McDonald, A. S. (2001). The Prevalence and Effects of Test Anxiety in School Children. *Educational Psychology*, 21(1), 89-101.
- McMillan, J. H., & Hearn, J. (2008). Student Self-Assessment: The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievement. *Educational Horizons*, 87(1), 40-49.

- Moneta, G. B. (2004). The Flow Model of Intrinsic Motivation in Chinese: Cultural and Personal Moderators. *Journal of Happiness Studies*, 5(2), 181-217.
- Moneta, G. B. (2012). On the Measurement and Conceptualization of Flow. In S. Engeser (ed.), *Advances in Flow Research* (pp. 23-50). Trier: Springer.
- Moneta, G. B., & Csikszentmihalyi, M. (1996). The Effect of Perceived Challenges and Skills on the Quality of Subjective Experience. *Journal of personality*, 64(2), 275-310.
- Moss, C. M., & Brookhart, S. M. (2012). *Learning Targets: Helping Students Aim for Understanding in Today's Lesson*. ASCD.
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2002). The Concept of Flow. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez, *Handbook of Positive Psychology* (pp. 89-105). New York: Oxford University Press.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education*, 31(2), 199-218.
- O'Neill, S. (1999). Quais os motivos do insucesso de algumas crianças na aprendizagem musical? Motivação e Flow Theory. *Revista Música, Psicologia e Educação* (1), 35-43.
- Pais-Vieira, L., Seixas, A. M., Sousa, P., Seixas, J., & Duarte, H. (2016). *Programa de Formação Musical*. Maia: Conservatório de Música da Maia (cortesia da instituição).
- Paney, A. S. (2014). The effect of directing attention on melodic dictation testing. *Psychology of Music*, 1-10.
- Pedroso, F. (2003). *A Disciplina de Formação Musical: Contributos para uma Reflexão sobre o seu Papel no Currículo do Ensino Especializado de Música (Básico e Secundário)*. Dissertação para obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Pedroso, F. (2004). A disciplina de formação musical em debate: Perspectivas de profissionais da música. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 6(12), 5-18.
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Rodrigues, C. (2012). *Flow disposicional e motivação intrínseca em praticantes de actividade física de natação: Um estudo correlacional*, Tese de Mestrado. ISPA-Instituto Universitário, s.l.
- Sadler, D. (2015). Backwards Assessment Explanations: Implications for Teaching and Assessment Practice. In D. Lebler, G. Carey, & S. Harrison, *Assessment in Music Education: from Policy to Practice* (pp. 9-19). Cham: Springer.
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa, *Os Professores e a sua Formação* (pp. 77-91). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Sinnamon, S., Moran, A., & O'Connell, M. (2012). Flow among musicians: Measuring peak experiences of student performers. *Journal of Research in Music Education*, 60(1), 6-25.
- Sumner, R. (1991). *The Role of Assessment in Schools*. Berkshire: NFER-NELSON.
- Tunnard, S., & Sharp, J. (2009). Children's views of collaborative learning. *Education 3-13: International Journal of Primary Elementary and Early Years Education*, 37(2), 159-164.
- Vieira, F., & Moreira, M. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente: Para uma Abordagem de Orientação Transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Zahorik, J. A. (1970). The Effect of Planning on Teaching. *The Elementary School Journal*, 71(3), 143-151.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (2014). *Reflective Teaching: An Introduction* (2ª ed.). New York: Routledge.

## **ANEXO I**

Projeto Educativo do Conservatório da Maia



## **ANEXO II**

Programa de Formação Musical do Conservatório de Música da Maia



## **ANEXO III**

Cronograma



## **ANEXO IV**

Observações do Curso Básico



## **ANEXO V**

Observações do Curso Secundário



## **ANEXO VI**

Planificações do Curso Secundário



## **ANEXO VII**

Planificações do Curso Básico



## **ANEXO VIII**

Questionários Modelo



## **ANEXO IX**

Respostas aos Questionários



## **ANEXO X**

Resultados dos Questionários



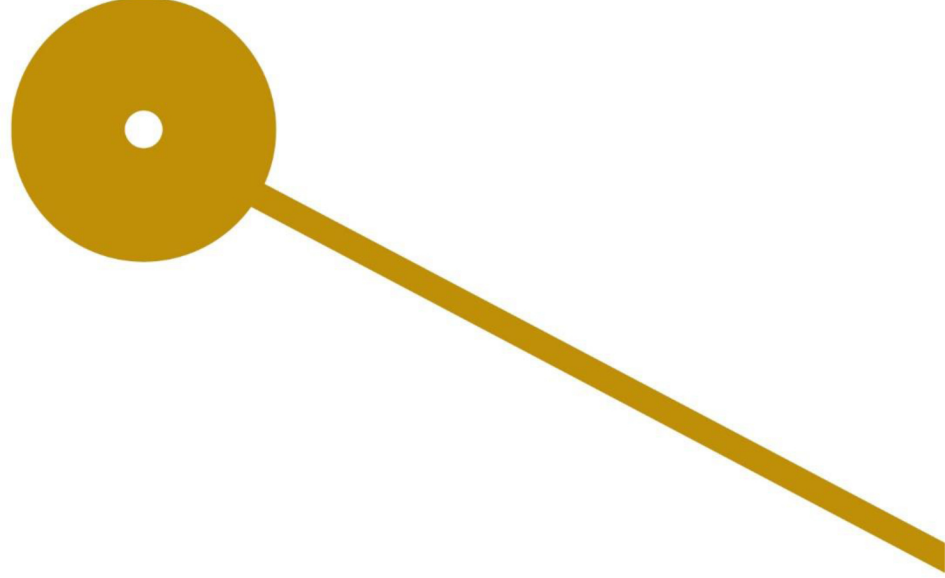
— ESCOLA  
SUPERIOR  
DE MÚSICA  
E ARTES  
DO ESPETÁCULO

— ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO

P.PORTO

**M**

— **MESTRADO**  
**ENSINO DE MÚSICA**  
FORMAÇÃO MUSICAL



O grau de exigência nas atividades da Formação Musical e seu efeito para a condição de flow: Um estudo comparativo  
Cristiano Vieira Rocha