



Iniciação ao Violino em Diferentes Níveis Etários

Ana Margarida Pereira da Silva

Orientador

Professor Doutor José Carlos David Nunes Godinho

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música – Instrumento e Música de Conjunto, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor José Carlos David Nunes Godinho, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Setembro de 2016

Composição do júri

Presidente do júri

Professora Doutora, Maria de Fátima Carmona Simões Paixão

Professora Coordenadora com Agregação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais

Professor Especialista, Pedro Miguel Reixa Ladeira

Professor Adjunto da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Professor Doutor, José Carlos David Nunes Godinho

Professor Coordenador Convidado da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Setúbal

Dedicatória

Dedico o presente projeto àqueles que me foram dando todo o apoio, carinho e amor e que estão na base do meu sucesso: os meus pais, o meu irmão, o Tiago Sousa e a Fernanda Antunes.

Agradecimentos

Este trabalho só foi possível graças ao apoio e colaboração de algumas pessoas que, à sua maneira, contribuíram para que o mesmo se tornasse realidade.

Gostaria de agradecer ao Professor Doutor José Carlos Godinho, meu orientador, por todo o apoio, incentivo e pela disponibilidade ao longo de todo este projeto.

A todos os alunos e encarregados de educação, que de alguma forma participaram neste projeto, permitindo que fosse possível realizar esta investigação.

Aos meus pais, Manuel Silva e Inês Silva, irmão, André Silva e namorado, Tiago Sousa, que acreditaram sempre no meu esforço e trabalho e que estiveram sempre ao meu lado, contribuindo para o meu sucesso e crescimento pessoal dia após dia.

À professora Raquel Costa por toda a disponibilidade, todo o apoio, feedback e ensinamentos.

E, por último, mas não menos importante, à Fernanda, à amiga de coração por tudo o que fez por mim, pela valiosa dedicação, coragem, apoio, carinho, paciência e motivação.

Agradeço-vos a todos por ter a sorte de estar rodeada por pessoas tão boas em momentos tão decisivos.

Resumo

O presente relatório descreve um estágio pedagógico, bem como um estudo investigativo em torno da iniciação à aprendizagem do violino em diferentes idades. A multiplicidade de idades dos alunos que acedem ao nível de iniciação e as suas características em termos de desenvolvimento musical, da sua motivação, personalidade e identidade musical, constituíram as problemáticas de partida para o desenvolvimento deste estudo.

O projeto desenvolveu-se nas minhas classes de violino nas instituições *Amare* (Associação Musical de Artes e Espetáculo), academia *O Mestre* e escola de música *Arpeggio*, onde foi possível levar a cabo a investigação com três grupos de alunos de diferentes idades, ao longo do ano letivo de 2015/2016. Como principal objetivo, pretendeu-se caracterizar estes grupos de alunos em termos da sua relação com a música, com vista à definição de estratégias e metodologias que melhor se adequam a cada grupo.

Como tal, tornou-se imprescindível uma pesquisa teórica ligada ao desenvolvimento do ser humano, assim como ao desenvolvimento musical. A pesquisa bibliográfica orientou-se igualmente para aspetos ligados a questões de identidade musical, significados musicais e processos de aprendizagem.

Os dados foram recolhidos ao longo do ano letivo através de uma observação regular dos seus desempenhos e através de entrevistas semiestruturadas. Os resultados apontam para diferenças entre os grupos, reforçando a literatura e contribuindo para a adaptação metodológica que o professor deve procurar. Fica reforçada a importância do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, o qual deve ser multifacetado nos diversos domínios, atualizando e revendo as suas práticas de acordo com as realidades e necessidades encontradas, de forma a desenvolver um ambiente pedagógico rigoroso, de aprendizagem efetiva e de alto profissionalismo.

Palavras-chave: iniciação à aprendizagem do violino em diferentes idades; desenvolvimento musical; personalidade e identidade musical; processos de aprendizagem musical.

Abstract

The present report describes the work developed through an internship, as well as an investigation around the initiation of violin learning in different ages. The variety of ages of students who begin the initiation level and their characteristics in terms of musical development, motivation, personality and musical identity were the main starting point to this study.

The project was developed during my violin classes in the educational institutions *Amare* (Associação Musical de Artes e Espetáculo), the academy *O Mestre* and the music school *Arpeggio*, where it was possible to carry out this investigation with three groups of students with different ages over the course of the school year 2015/2016. The main goal was to describe these groups of students in what concerns their relationship with music, with the pursuit of defining strategies and methodologies that can better suit each group.

Consequently, it has become crucial a theoretical research related to the development of the human being as well as to musical development. The bibliographic research was also driven towards aspects associated with musical identity, and learning processes.

All data was collected throughout the school year through regular observation of students' performances and semi structured interviews. The results point to differences among the groups, reinforcing the theoretical research and contributing to adapt methods and strategies. It is important to emphasise the role of the teacher in the teaching-learning process, who must be multifaceted in the various areas, updating and reviewing practices according to the needs and realities found, in order to make possible a rigorous educational environment as well as an effective learning with a high degree of professionalism.

Keywords: initiation of violin learning in different ages; musical development; personality and musical identity; musical learning processes.

Índice Geral

Introdução Geral	1
Parte I – Prática de Ensino Supervisionada.....	3
1. Contextualização da Escola	5
1.1. A Escola Profissional Artística do Vale do Ave - ARTAVE.....	5
1.2. Caracterização geográfica e histórica de Santo Tirso	5
1.3. Caracterização histórica da ARTAVE	6
1.4. Oferta Educativa	7
1.5. Atividades Pedagógicas	8
1.6. População Escolar	12
2. Caracterização da Classe de Violino	13
2.1. Classe de Violino	13
2.2. Competências do 3º ano do curso Básico de Instrumentista de Cordas.....	13
2.3. Conteúdos Programáticos do 3º ano do Curso Básico Instrumentista de Cordas	14
2.4. Avaliações.....	14
3. Caracterização da aluna de instrumento	17
3.1. Caracterização da aluna na classe de conjunto	17
3.2. Caracterização da aluna na Formação Musical.....	18
4. Caracterização da aula de conjunto	19
5. Desenvolvimento da prática supervisionada -Instrumento.....	21
5.1. Planificações semestrais	21
5.2. Planificações e reflexões das aulas	23
6. Desenvolvimento da prática supervisionada – Classe de Conjunto	29
6.1. Planificações semestrais	29
6.2. Planificações e reflexões das aulas	29
7. Reflexão final	35
Parte II – Investigação na Prática de Ensino	37
Introdução	39
1. Fundamentação teórica.....	41
1.1. O processo do desenvolvimento humano e musical.....	41
1.1.1. Epistemologia Genética de Jean Piaget.....	42
1.1.2. Teoria do desenvolvimento musical segundo Swanwick	44
1.2. Personalidade e identidade musical	48
2. Metodologia.....	55
2.1. Objetivos do estudo	55
2.2. Caracterização da metodologia	55
2.3. Contexto e sujeitos da investigação	56

2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	56
2.4.1. Observação direta e notas de campo.....	56
2.4.2. Registos audiovisuais.....	57
2.4.3. Entrevistas	58
2.5. Técnicas e instrumentos de tratamento de dados	60
2.5.1. Identificação	61
2.5.2. Análise das entrevistas e notas de campo	61
2.6. Apresentação e discussão dos resultados.....	63
3. Conclusões	67
3.1. Considerações finais.....	67
3.2. Implicações educativas.....	69
Referências Bibliográficas	71
Anexos	75
Anexo I – Declaração de consentimento dos Encarregados de Educação.....	77
Anexo II - Entrevistas	79

Índice de figuras

Figura 1- Logótipo da Instituição	5
Figura 2- Instalações	5
Figura 3 - Espiral de Swanwick & Tillman (Swanwick, 1988)	45

Índice de tabelas

Tabela 1- Oferta Educativa	7
Tabela 2- Plano de atividades 2015/2016	9
Tabela 3- Plano de atividades 2015/2016	10
Tabela 4- Plano de atividades 2015/2016	11
Tabela 5- Programa a ser apresentado/executado no módulo 5 e respectivas cotações	15
Tabela 6- Programa a ser apresentado/ executado no módulo 6 e respectivas cotações	15
Tabela 7- Planificação 1º semestre	21
Tabela 8- Planificação 2º semestre	22
Tabela 9- Planificação da aula de instrumento do dia 10 de outubro de 2015.....	23
Tabela 10- Planificação da aula de instrumento do dia 26 de janeiro de 2016	25
Tabela 11- Planificação da aula de instrumento do dia 24 de maio de 2016	27
Tabela 12- Planificação da aula de conjunto do dia 13 de novembro de 2015.....	29
Tabela 13- Planificação da aula de conjunto do dia 08 de janeiro de 2016	31
Tabela 14- Planificação da aula de conjunto do dia 29 de abril de 2016	33
Tabela 15- Guião de entrevista	59
Tabela 16- Análise de conteúdo	62

Introdução Geral

O presente relatório insere-se na Unidade Curricular de Projeto do Ensino Artístico, integrando a Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música – Instrumento e Música de Conjunto e reúne, por um lado, o estágio pedagógico no ano letivo de 2015/2016 e, por outro lado, um estudo de investigação.

O relatório encontra-se dividido em duas partes: a primeira direcionada à prática de ensino supervisionada e a segunda ao projeto do ensino artístico com o título: “Iniciação ao violino em diferentes níveis etários”.

No que respeita a primeira parte do relatório, esta encontra-se dividida em sete subpartes. Na primeira parte é feita uma contextualização da escola, caracterizando a mesma não só a nível histórico, mas também a nível geográfico, incluindo as ofertas educativas de que dispõe. Na segunda secção é feita uma descrição da aluna com a qual foi realizada a prática de ensino supervisionada, não só na disciplina de instrumento, como também na classe de conjunto e formação musical. O terceiro ponto destina-se à caracterização da classe de conjunto. Já na quarta secção é exposta a caracterização da classe de violino da ARTAVE, onde são apresentados o número de alunos presentes no curso, no qual se insere a aluna em questão, assim como explanadas as competências a apresentar no seu ano, os conteúdos programáticos e sucintas avaliações. Por sua vez, nas secções cinco e seis é feita uma apresentação não só das planificações semestrais relativas às disciplinas de instrumento e classe de conjunto, neste caso em concreto com um naipe de primeiros e segundos violinos e violas, mas também de uma amostra de planificações de aula. A sétima e última secção consta de uma reflexão crítica pessoal à prática pedagógica realizada.

Na segunda parte, está presente a investigação cujo tema incide na “Iniciação ao violino em diferentes níveis etários”. Foi realizada uma pesquisa aprofundada, de forma a recolher informação pertinente e detalhada sobre o tema em questão, começando por definir o problema e objetivo de estudo, por abordar teóricos de referência e procedendo depois à apresentação, análise e reflexão de todo o processo de investigação.

A razão que levou à escolha do tema prende-se com a ligação intrínseca entre a aprendizagem e a docência. Numa tentativa de melhor entender como deve ser feita a iniciação à aprendizagem do violino, é importante, enquanto docente, compreender vários aspetos relacionados com o desenvolvimento do ser humano e com o desenvolvimento musical nos indivíduos. Desta forma, pretende-se analisar, refletir e compreender todo o processo de aprendizagem, incluindo quais as estratégias mais adequadas ao ensino de diferentes níveis etários. Pretende-se no fundo melhorar a prática de ensino, de maneira a contribuir para o sucesso na aprendizagem do violino.

Parte I - Prática de Ensino Supervisionada

1. Contextualização da Escola

1.1. A Escola Profissional Artística do Vale do Ave - ARTAVE

A Escola Profissional do Vale do Ave (ARTAVE) foi criada em 1989. É uma instituição privada e pioneira no ensino profissional artístico. O complexo educativo é constituído por 3 polos: Caldas da Saúde (polo principal), Vila Nova de Famalicão e Bairro.

Esta escola oferece cursos reconhecidos e apoiados pelo Ministério da Educação de nível 2 (7º ao 9º anos de escolaridade) e de nível 4 (10º ao 12º anos de escolaridade) e apresenta uma média de 26 alunos por ano, do 7º ao 12º ano. No que diz respeito ao horário letivo de um aluno na

ARTAVE, a entrada na escola é sempre às 8:30h e a saída às 18:50h ou 19:40h. Da parte da manhã decorrem as aulas de sociocultural (no polo Caldas da Saúde) e, da parte da tarde, as aulas artísticas e técnicas, sendo que as aulas de Cordas têm lugar no polo das Caldas da Saúde, e as de Sopro no polo de Vila Nova de Famalicão. O trabalho de estudo de todos os alunos é realizado na escola, tanto na área de sociocultural, como na área artística e técnica, sempre com supervisão de um professor especializado. Desta forma, podemos concluir que o dia de um aluno na ARTAVE é bastante preenchido. No entanto, todo o trabalho é levado a cabo na escola, desde os trabalhos de casa das áreas de sociocultural, até ao estudo individual e acompanhado do instrumento.

A ARTAVE tem ainda como entidade proprietária a ARTEMAVE – Associação de Promoção das Artes e Música do Vale do Ave - e como entidades associadas a Câmara Municipal de V.N. Famalicão, Câmara Municipal de Santo Tirso, Fundação Cupertino de Miranda, Fundação Castro Alves, Inforartis (Centro de Cultura Musical) e o Colégio das Caldinhas.



Figura 1- Logótipo da Instituição
(Fonte: Site da Instituição)

1.2. Caracterização geográfica e histórica de Santo Tirso

A escola está situada na freguesia de Areias, pertencente à cidade de Santo Tirso, a qual é sede do município com 14 freguesias que se situam na região norte do país e que pertencem ao distrito do Porto. Areias é uma freguesia com uma área de 2,7 km² e 2454 habitantes (censos 2011). Em 2013, após o



processo de união de freguesias, juntaram-se as freguesias de Areias, Sequeirô, Lama e Palmeira. Tem como ponto principal “Senhora da Torre”, uma casa de antigas ruínas do período Luso-Romano, importante marco histórico da região, contando ainda com uma pequena capela e um miradouro.

Areias situa-se na margem direita do Rio Ave, no extremo norte do município, daí pertencer à região do norte mas à sub-região do Ave. Tem como principais referências o Instituto Nuno Álvares e as Termas das Caldas da Saúde, onde se encontra localizada a Escola Profissional Artística do Vale do Ave.

A fundação do município de Santo Tirso data de 1834 e na altura teria o nome de Turiaco, deus do poder da mitologia celta. O santo padroeiro festejado é o São Bento, a 11 de Julho, existindo um mosteiro em sua homenagem implantado na margem esquerda do rio Ave, na zona baixa da cidade de Santo Tirso. Como santa padroeira Nossa Senhora da Assunção, também ela representada num monumento com características paisagísticas de grande valor e bastante procurado pelos turistas, o designado Santuário de Nossa Senhora da Assunção, situado na freguesia de Monte Córdova, sobranceiro à cidade de Santo Tirso.

1.3. Caracterização histórica da ARTAVE

A escola deu início às atividades em 1989 (Decreto - Lei nº 26/89, de 21 de Janeiro), tendo sido feita uma proposta de uma Escola de Ensino Profissional Artístico, proposta esta que resultou na criação da ARTAVE (Escola Profissional Artística do Vale do Ave) e na abertura de uma Delegação em Vila Nova de Famalicão.

Graças ao apoio de vários promotores, foi possível levar a cabo a realização de mais de mil concertos e recitais. Para além dos concertos realizados nas mais importantes cidades do país, de salientar a digressão por sete capitais de Estado do Brasil em 1993. Em 1999 foi criada a Associação Nacional do Ensino Profissional de Música e Artes, surgindo assim a Orquestra Sinfónica APROARTE. Neste mesmo ano a ARTAVE, juntamente com o CCM (Centro de Cultura Musical), organizou a sua primeira apresentação cénica. Desde aí, a ópera é levada a um vasto e diverso público com regularidade, quer nas próprias instalações, quer desde 2002 com a Casa das Artes em Vila Nova de Famalicão. Desde então, foram já realizadas diferentes óperas, nomeadamente *O Pequeno Limpá-Chaminés* de Benjamin Britten (2000 e 2006), *A Casinha de Chocolate* de Humperdinck (2002), *A Lenda das Três Árvores* de Allen Potte (2002), *Arca de Noé* de Benjamin Britten (2003), *A Bela Adormecida* de P. Tchaikovsky (2004), *Auto de Coimbra* de Manuela Faria (2007), entre muitas outras.

Em 2000 aceitou organizar a 9ª Edição do Festival de Guitarra, que em muito tem contribuído para a riqueza cultural da cidade de Santo Tirso pelos grandes e variados nomes da Guitarra presentes. Assim, Santo Tirso tem vindo a tornar-se num local de culto no âmbito da música, principalmente no que se refere à Guitarra.

Para além disso, ao longo destes anos, a ARTAVE (Escola Profissional Artística do Vale do Ave), em cooperação com Universidades dos Estados Unidos, tem desenvolvido projetos de prática instrumental em grupo, em ambiente de laboratório, o que é bastante promissor, contando também com a respetiva implementação no CCM (Centro de Cultura Musical).

1.4. Oferta Educativa

Tabela 1- Oferta Educativa

Departamento	Descrição disciplina
Cordas e tecla	Violino, Viola d'arco, Violoncelo, Contrabaixo e Piano
Sopros e percussão	Flauta, Oboé, Clarinete, Fagote, Saxofone, Trompete, Trombone, Trompa e Percussão.
Classes de conjunto	Música de Câmara, Naípe, Orquestra e Prática de Acompanhamento e Projetos Coletivos.
Científica	História da Cultura e das Artes, Teoria e Análise Musical, Física do Som, Formação Musical e Formação Auditiva.
Sociocultural	Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, História, Geografia, Ciências da Natureza, Físico-Química, Tecnologias da Informação e Comunicação e Educação Física.

(Fonte: Elaboração do autor)

Esta escola tem como oferta educativa dois cursos: o curso básico de instrumentista de cordas ou sopro e o curso instrumentista de cordas e tecla ou sopro e percussão. Ambos implementados em ensino integrado, onde as disciplinas de formação geral e as disciplinas de formação específica e vocacional são ministradas neste estabelecimento de ensino artístico.

O curso básico é constituído por 2 áreas: a área sociocultural, com as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Ciências Humanas e Sociais (História e Geografia) e Ciências Físicas e Naturais (Ciências da Natureza e Físico-Química), e a área artística, constituída pela Formação Musical, Formação Auditiva, Introdução à Composição, Instrumento, Prática de Conjunto e Naípe – Orquestra e Instrumento de Tecla. Este curso tem a duração de três anos, dando equivalência ao 9º ano de escolaridade quando concluído e diploma profissional de nível 2.

No que diz respeito ao curso instrumentista, este é composto por 3 áreas: a área sociocultural com Português, Língua Estrangeira, Área de Integração, Tecnologias da

Informação e Comunicação e Educação Física; a área científica constituída por História da Cultura e das Artes, Teoria e Análise Musical e Física do Som; e, por fim, a área técnica com Instrumentos (específico e de acompanhamento), Música de Câmara, Naípe, Orquestra e Prática de Acompanhamento, Projetos Coletivos, Formação e Contexto de Trabalho. Também este curso tem a duração de três anos, dando já equivalência ao 12º ano, com diploma profissional de nível 4 e acesso ao ensino superior.

1.5. Atividades Pedagógicas

A Escola Profissional Artística do Vale do Ave tem vindo a planificar atividades no sentido de as projetar não só na sua região, mas também nas diversas regiões do país.

Um dos contributos mais importantes deste tipo de escolas relaciona-se com a aprendizagem em grupo. Por esse motivo, a escola tem em funcionamento permanente uma Orquestra Sinfónica, com aproximadamente 80 elementos-Orquestra ARTAVE.

Todos os anos a ARTAVE (Escola Profissional Artística do Vale do Ave) presenteia-nos não só com um concerto de abertura e encerramento do ano letivo, bem como com variadíssimos concertos ao longo do ano, realizados pelos alunos da escola. Estes concertos têm lugar não só na instituição, como em diferentes locais do país. Esta instituição proporciona ainda vários estágios de orquestra com maestros de renome, estágios estes inseridos na disciplina de Prática de Conjunto dos alunos pertencentes à Orquestra ARTAVE. A escola conta também com a Orquestra Sinfónica de Sopros e quatro pequenas orquestras compostas pelos alunos mais jovens de cordas e sopros, Orquestra Artavinhos, as quais fazem a preparação de Concertos Didáticos – *A Orquestra e os seus instrumentos*. Estes concertos são destinados aos alunos finalistas do 4º ano, bem como do 6º ano, com o objetivo de despertar o interesse musical e incentivar o ingresso quer na ARTAVE, quer no CCM (Centro de Cultura Musical).

Este estabelecimento de ensino oferece ainda cursos de aperfeiçoamento instrumental, os quais possibilitam o contacto com individualidades de nível internacional, promove recitais de final de curso e leva alunos a participar em concursos de instrumento a nível nacional e internacional.

Para além disso, a ARTAVE, juntamente com o CCM, organiza já há alguns anos Cursos de Técnica e Aperfeiçoamento instrumental destinados prioritariamente aos alunos internos, mas também abertos a estudantes de música de nível complementar e ou superior. Estes cursos têm como objetivo proporcionar aos alunos o contacto com professores, não só do seu país, mas também do estrangeiro, e alargar o leque de escolha para o futuro. Os cursos contam com professores de renome como Alexei Mijlin, Radu Ungureanu, Jorge Alves, Pierre Dutot, David Thompson, Palmira Troufa,

Tabela 4- Plano de atividades 2015/2016

Mês	Dia	Audições Recitais	Provas Área Técnica	Artave						Outras	Reunião Avaliações	Obs.	
				Provas Sócio-Cultural e TP									
				7	8	9	10	11	12				
Abr	29	4											
		5											
		6											
		7											
		8											
		9											
		10											
		11											
		12						LE1-10		AI-12			
		13			LP-07	LP-08	LP-09	AI-10	HCA-11	HCA-12			
		14			M-07	M-08	LE1-09	HCA-10	P-11	P-12			
		15			LE1-07		M-09	P-10	LE1-11		Est. Orq. Artave/Sopro		
		16									Est. Orq. Artave/Sopro		
		17											
		18									Est. Orq. Artave/Sopro		
		19									Est. Orq. Artave/Sopro		
		20	Conc. Didact 1º ciclo								Est. Orq. Artave/Sopro		
		21	Conc. Didact 2º ciclo								Est. Orq. Artave/Sopro		
		22	Conc. Orq. Sopros								Est. Orq. Artave/Sopro		
		23	Conc. Orq. Artave								Est. Orq. Artave/Sopro		
		24									Est. Orq. Artave/Sopro		
		25											
		26											
		27											
		28											
		29											
		30											
	Mai	33	2		CHS-H-07	CHS-H-08	CHS-G-09						
			3		CFN-FQ-07	CHS-G-08	CFN-CN-09						
			4		CFN-CN-07	CFN-CN-08	CHS-H-09						
		5		CHS-G-07	CFN-FQ-08	CFN-FQ-09							
		6											
		7											
		8											
		9											
		10											
		11	Audições C S										
		12	Audições C S										
		13	Audições C S										
		14											
		15	Audições C S										
		16	Audições C S										
		17	Audições C S										
		18			LP-07	LP-08	LP-09	HCA-10	P-11	P-12			
		19			M-07	M-08	LE1-09	P-10	AI-11	AI-12			
		20			LE1-07		M-09		LE1-11				
		21											
		22						LE1-10		AI-12			
		23						AI-10	HCA-11	HCA-12			
		24				LE1-08							
		25											
		26											
		27	PAP 9S Recital									Festa Familias	
		28	PAP 9S Recital									Festa Familias	
		29											
		30											
		31		PAP12C Rep									
Jun	1		PAP12S Rep										
	2												
	3	PAP 9C Recital											
	4	PAP 9C Recital											
	5												
	6												
	7												
	8												
	9	Concerto Conjuntos											
	10												
	11												
	12												
	13												
	14												
	15												
	16												
	17												
	18												
	19												
	20												
	21												
	22												
	23												
	24	Concerto Estão											
	25												
	26												
	27												
	28												
	29												
	30	Ins											
31													
1													
2													
3													
4	Ins												
5	Ins												
6	Ins												
7	Ins		PAP9-Tec.										
8			PAP12C Rec										
9			PAP12C Rec										
10													
11	PAP12 MC Recital 10;11MC												
12			PAP12 Orq										
13													
14													
15													
16													
17													
18													
19													
20													
21													
22													

- Fim semana/Feriado
- Ativ. Artave-CCM
- Ativ.t. c/pianista acomp.

(Fonte: Aviso 005, ano 2015/2016)

1.6. População Escolar

Corpo Discente

A escola tem aproximadamente 174 alunos, número com tendência a aumentar de ano para ano. Em média apresentam-se por ano 26 alunos por turma em diversos instrumentos, muitos deles premiados em diversos concursos nacionais e internacionais.

Corpo Docente

A ARTAVE conta com um grupo docente de 50 professores, todos eles profissionalizados, bastante cooperantes, criativos, dedicados e organizados, procurando apoiar e melhorar continuamente o processo de aprendizagem dos seus alunos.

Corpo Não Docente

O corpo não docente é composto por 10 funcionários, cada um devidamente categorizado e com diferentes cargos, tanto administrativos, como auxiliares.

2. Caracterização da Classe de Violino

2.1. Classe de Violino

A classe de violino do Curso Básico de Instrumentista de Cordas da ARTAVE, curso em que se encontra a aluna com a qual foi realizada a prática de ensino supervisionada, é constituída por 24 alunos de violino, estando estes distribuídos da seguinte forma: 8 por cada turma.

Relativamente ao corpo docente desta instituição, este é constituído por 4 professores que procuram acompanhar atentamente o percurso dos seus alunos. No que diz respeito à carga horária, esta é de 90 minutos semanais, divididos ao longo da semana em blocos de 45 minutos. Ao longo do ano, todos os alunos são submetidos a diversas audições, não só enquanto apresentação, mas também como preparação para as provas finais.

2.2. Competências do 3º ano do curso Básico de Instrumentista de Cordas

Para além de muitas outras competências já deverem estar assimiladas, nomeadamente no que diz respeito a questões técnicas, formais e estilísticas, o aluno deverá cumprir no 3º ano do curso Básico de Instrumentista de Cordas os seguintes pontos:

- Conhecimento, perfeição e afinação na execução das diferentes posições (1ª à 5ª);
- Vibrato;
- Execução de cordas dobradas e acordes;
- Divisão correta do arco, diferentes velocidades e golpes de arco;
- Uso de diferentes tipos de articulação – *detaché*, *staccato*, *martelé* e *legato*;
- Consolidação das capacidades de memória e concentração.

2.3. Conteúdos Programáticos do 3º ano do Curso Básico Instrumentista de Cordas

Em todos os módulos existem algumas sugestões programáticas. No que diz respeito ao 5º grau, nível em que se encontra a aluna com a qual será realizada a prática de ensino supervisionada, esta terá de apresentar:

- **Escalas e arpejos:** escalas maiores e relativas menores, incluindo arpejos na extensão de três oitavas;
- **Estudos:** J. F. Mazas, H. Léonard e R. Kreutzer;
- **Peças:** peças de acordo com o nível de desenvolvimento do aluno.

2.4. Avaliações

No 3º ano do Curso Básico os alunos são submetidos a duas provas técnicas e duas provas recital, uma em cada módulo. Sendo assim, existe um programa estipulado do que cada estudante deve apresentar e executar em cada prova e em cada módulo.

No módulo 5, na prova técnica, o aluno terá de apresentar em prova apenas 1 escala e 1 estudo, que serão sorteados 1 hora antes da prova. Já na prova recital, o aluno tem de executar as 2 obras em apenas 8 minutos. De seguida, em conjunto com a professora, tem de fazer os cortes necessários para apresentar um pouco de cada peça em prova.

Por sua vez, no módulo 6, na prova técnica, o aprendiz terá de tocar apenas 1 escala, 1 estudo obrigatório, outro escolhido e por fim outro sorteado. No que diz respeito à prova recital, o aluno terá de preencher 16 a 20 minutos de prova em palco, com repertório de escolha livre.

No final de cada módulo a avaliação de cada prova contará 25% cada, ou seja um total de 50% que irá fazer média com 50% da nota de avaliação contínua dada pelo professor.

Módulo 5

Tabela 5- Programa a ser apresentado/executado no módulo 5 e respectivas cotações

Prova	Programa a Apresentar	Programa a Executar	Cotações
Prova Técnica	. 2 escalas maiores e menores harmónica e melódica com arpejos na extensão de 3 oitavas . 3 estudos	. 1 escala maior e relativa menor harmónica e melódica incluindo arpejos na extensão de 3 oitavas . 1 estudo	25%
Prova Recital	. 1 peça . 1 andamento de concerto ou sonata	8 minutos de prova com cortes de ambas as obras	25%

(Fonte: Matrizes para as provas finais de módulos)

Módulo 6

Tabela 6- Programa a ser apresentado/ executado no módulo 6 e respectivas cotações

Prova	Programa a Apresentar	Programa a Executar	Cotações
Prova Técnica	. 6 escalas maiores e menores harmónicas e melódicas com arpejos na extensão de 3 oitavas . 4 estudos - Estudo obrigatório - Estudo escolhido - 2 estudos a sorteio	. 1 escala maior e menor harmónica e melódica incluindo arpejos na extensão de 3 oitavas . 3 estudos - Estudo obrigatório - Estudo escolhido - Estudo sorteado	25%
Prova Recital	. Escolha livre	16 a 20 minutos de prova	25%

(Fonte: Matrizes para as provas finais de módulos)

3. Caracterização da aluna de instrumento

A prática educativa supervisionada tem como interveniente uma aluna, com 14 anos de idade, que frequenta neste momento o 9º ano de escolaridade, equivalente ao 5º grau. Esta tem duas aulas de instrumento por semana, com duração de 45 minutos cada: uma às terças-feiras das 14 h 30 min às 15 h 15 min e outra às sextas-feiras das 15 h 20 min às 16 h 05 min.

A aluna iniciou os seus estudos musicais aos 9 anos de idade no Centro de Cultura Musical, em regime articulado. Assim sendo, esta aluna estuda violino há quatro anos.

Até ao momento, através de uma observação direta e atenta, é possível aferir que se caracteriza por ser bastante interessada, demonstrando facilidade na assimilação de conteúdos e na concretização dos objetivos delineados para as aulas. É uma aluna empenhada, assídua e pontual.

No que concerne a parte performativa, demonstra boa capacidade de memorização, bem como uma boa postura e corretas posições e uma energia cativante. Revela uma aptidão natural para o instrumento e empenha-se na execução das atividades propostas em aula. Demonstra evolução ao longo das aulas, resultado de um estudo coeso e regular.

Relativamente às outras disciplinas, tanto teóricas como práticas, de um modo geral, é uma aluna responsável e com um bom desempenho escolar. Estamos, assim, perante uma estudante que revela ter capacidades para desenvolver um bom trabalho ao longo do seu percurso escolar, a todos os níveis.

3.1. Caracterização da aluna na classe de conjunto

A aluna iniciou a sua atividade em classe de conjunto em 2013, na Orquestra Artavinhos, no naipe de primeiros violinos. Mais tarde, no ano de 2015, ingressou na Orquestra ARTAVE, à qual permanece atualmente, também integrando o naipe de primeiros violinos.

Tem aulas de naipe de 45 minutos (segundas-feiras, quintas-feiras e sextas-feiras) e de orquestra de 1h30 (terças-feiras, quintas-feiras, sextas-feiras e uma vez por mês aos sábados, das 8 h 30 min às 16 h 30 min).

A aluna ao longo dos anos tem demonstrado ser bastante aplicada, sociável, cumpridora e com boa capacidade de trabalhar em conjunto.

3.2. Caracterização da aluna na Formação Musical

A aluna encontra-se no 3º ano de Formação Musical do Curso Básico de Instrumentista de Cordas, não incluindo os alunos de sopro, pelo que a turma é constituída por 14 alunos. As aulas têm lugar às segundas-feiras das 12 h 45 min às 13 h 30 min e às sextas-feiras das 8 h 30 min às 9 h 15 min. É uma aluna que tem demonstrado bastante interesse e empenho, bem como um bom aproveitamento na disciplina.

4. Caracterização da aula de conjunto

A aula com a qual será realizada a prática pedagógica é composta por alunos que frequentam o 8º ano de escolaridade, equivalente ao 4º grau, todos dentro da mesma faixa etária. É apenas lecionada uma aula de 45 minutos por semana, às sextas-feiras, das 18 h 05 min às 18 h 55 min. É uma aula de naipe de violinos (4 primeiros e 4 segundos), juntamente com duas violas.

Esta aula tem como intento auxiliar a classe de orquestra, na qual todos os alunos trabalham as obras estudadas na disciplina, mas em grupos mais pequenos, não só com o objetivo de trabalharem aspetos técnicos (afinação, junção e marcação de arcadas), mas também a parte musical.

Os alunos demonstram pertencer a níveis bastante díspares, uns demonstrando maior facilidade do que outros, visto que sete dos alunos já tocavam pelo menos há dois anos antes de entrarem para a ARTAVE (três alunos do naipe dos primeiros, dois do naipe de segundos e as duas violas) e outros apenas iniciaram os seus estudos musicais quando ingressaram na escola (um do naipe de primeiros e dois do naipe de segundos).

No entanto, são alunos já com noções de afinação, mas a nível individual do que em conjunto. Muitas vezes demoram mais tempo a afinar uma passagem por não tomarem a iniciativa de mexer o dedo na corda para o corrigir. Uma das dificuldades mais significativas nesta aula é o facto de tocarem juntos, pois não se ouvem uns aos outros e não têm tanta perceção de aceleração ou atraso ao longo das obras.

5. Desenvolvimento da prática supervisionada - Instrumento

5.1. Planificações semestrais

Tabela 7- Planificação 1º semestre

Planificação semestral – 1º Semestre	
Competências	
<ul style="list-style-type: none"> - Domínio melódico e rítmico; - Capacidade de execução pública; - Noções estilísticas das obras; - Domínio das várias posições; - Consolidação das capacidades de memória e concentração; - Exploração de diferentes cores sonoras. 	
Conteúdos Programáticos	Programa a apresentar na prova semestral
<ul style="list-style-type: none"> - Escalas DóMaior e RéMaior, relativas menores e respetivos arpejo; - Estudos: Mazas 24 e 30 e Kreutzer 16 - Peças: Sonata em LáM de Mozart, K 305, 1º and; -1 andamento de concerto ou sonata: Cenas de Ballet, op. 100 de Bériot. 	Prova Técnica: <ul style="list-style-type: none"> - 1 escala sorteada; - 1 estudo sorteado. Prova Recital: <ul style="list-style-type: none"> - 1 peça; - 1 andamento de concerto.
Estratégias	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> -Realização de audições e provas de avaliação internas; -Realização de masterclasses. 	<ul style="list-style-type: none"> -Material de apoio à aula (partituras, manuais, metrónomo).
Avaliação	
<ul style="list-style-type: none"> - Postura; - Interpretação musical; - Execução técnica; - Coerência na globalidade da apresentação do programa; - Correspondência da avaliação com inserção da execução do aluno no contexto referencial da turma. 	

(Fonte: elaboração do autor)

Tabela 8- Planificação 2º semestre

Planificação semestral – 2º Semestre	
Competências	
<ul style="list-style-type: none"> - Domínio melódico e rítmico; - Capacidade de execução pública; - Exploração do carácter e estilo das obras; - Domínio das várias posições; - Consolidação das capacidades de memória e concentração; - Exploração de diferentes cores sonoras. 	
Conteúdos Programáticos	Programa a apresentar na prova semestral
<ul style="list-style-type: none"> - Escalas Sol Maior, Lá Maior, Sib Maior, Dó Maior, Ré Maior, Mib Maior, Sol menor, Lá menor, Si menor, Dó menor e respetivos arpejos; - Estudos: Mazas 25 (estudo escolhido), Kreutzer 10 e 13 (estudos a sortear), Kreutzer 3 (estudo obrigatório); - Peças/Concerto: Sonata em Lá Maior de Mozart, K 305, 1º and. e Vidui de Ernest Bloch, Cenas de Ballet, op. 100 de Bériot. 	Prova Técnica: <ul style="list-style-type: none"> -1 escala sorteada e respetiva homónima ou relativa menor; -1 estudo sorteado, estudo escolhido e estudo obrigatório. Prova Recital <ul style="list-style-type: none"> - Escolha livre entre 16 e 20 minutos de prova.
Estratégias	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> - Realização de audições e provas de avaliação internas; - Realização de masterclasses. 	<ul style="list-style-type: none"> - Material de apoio à aula (partituras, manuais, metrónomo).
Avaliação	
<ul style="list-style-type: none"> - Postura; - Interpretação musical; - Execução técnica; - Coerência na globalidade da apresentação do programa; - Correspondência da avaliação com inserção da execução do aluno no contexto referencial da turma. 	

(Fonte: elaboração do autor)

5.2. Planificações e reflexões das aulas

Tabela 9- Planificação da aula de instrumento do dia 10 de outubro de 2015

Planificação da aula de Instrumento							
Disciplina	Violino		Sala	306	Duração	45 min	Sumário
Professor	Raquel Costa			Aula Nº	15	Escalas Ré M e Sim (melódica e harmónica) Leitura do 1ºand. da Sonata k. 305, Lá Maior	
Aluno	-			Grau	5º		
Período	1º	Data	10-11-2015	Hora	14:30 - 15:15		
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo	
<p>Conhecimento das escalas tanto maior como menores, bem como os arpejos</p> <p>Leitura do 1º andamento de Sonata</p>	<p>Noção de afinação</p> <p>Diferentes tipos de golpes de arco</p> <p>Noções de carácter da peça</p>	<p>Saber as dedilhações corretas das escalas</p> <p>Domínio da distribuição e velocidade do arco</p> <p>Antecipação de dedos</p> <p>“Martelé”</p> <p>Execução das diferentes dinâmicas</p>	<p>Mudanças de posição lentas e notas de passagem</p> <p>Controlo do arco</p> <p>Arco paralelo ao cavalete</p> <p>Procura do sítio correto do arco para fazer “martelé”</p>	<p>Estante</p> <p>Lápis e Borracha</p> <p>Caderno do aluno</p> <p>Partitura da Sonata K. 305, Lá M, 1º and.</p>	<p>Avaliação do desempenho realizada através de observação direta</p> <p>Atitude e comportamento</p> <p>Pontualidade e assiduidade</p>	<p>2' - Afinação do instrumento</p> <p>15' - Execução das escalas e respetivas correções</p> <p>28' - Leitura do 1ºand. de Sonata</p>	

(Fonte: elaboração do autor)

Reflexão da aula de 10 de outubro de 2015

Foi solicitado à aluna que nesta aula apresentasse uma escala das estipuladas no programa, respetivas menores, 7 arpejos e a leitura do 1º andamento da Sonata de W. A. Mozart K309 em Lá Maior.

No que diz respeito às escalas, o tempo indicado na planificação não foi o realizado em aula visto que o estudo individual em casa não foi suficiente (uma vez que esta foi uma sessão posterior a uma audição realizada pela aluna, em que tocou as C. A. Bériot - Cenas de Ballet, op.100).

Por esta razão, foi necessário pelo menos mais 7 minutos para que a professora conseguisse explicar os objetivos pretendidos para a execução correta da escala e arpejos. Para isso, a professora falou da distribuição e velocidade do arco que deveriam ser mais uniformes, utilizando a metáfora do “comboio que não pode descarrilar da linha”. Relativamente à articulação de cada dedo sugeriu que bate-se cada dedo na corda, as notas de passagem mais lentas e mais suaves bem como a antecipação dos quartos dedos para serem coordenados com o arco, não atrasando a pulsação.

Posteriormente foi realizada a leitura do primeiro andamento da sonata, tendo sido explicado qual o carácter da obra, a sua articulação e o local correto do arco para o fazer. Ou seja, mais perto da corda e não tão saltado.

Por fim, foi sugerido como trabalho de casa, não só que ouvisse várias interpretações da obra, como também investigasse sobre a data de composição da sonata, o compositor e o seu carácter característico.

Tabela 10- Planificação da aula de instrumento do dia 26 de janeiro de 2016

Planificação da aula de Instrumento								
Disciplina	Violino		Sala	306	Duração	45 min	Sumário	
Professor	Raquel Costa			Aula Nº	28	Sonata de Mozart em LáMaior, K305, 1º and. Cenas de Ballet, op.100 de C.A. Bériot		
Aluno	-			Grau	5º			
Semestre	1º	Data	26-01-2016	Hora	14:30 - 15:15			
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais		Competências Específicas		Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Conhecimento de ambas as obras em termos formais, estilísticos e das diferentes dinâmicas	Domínio das várias posições		Diferenciação de dinâmicas		Trabalhar algumas passagens com diferentes ritmos	Lápis e Borracha	Avaliação do desempenho realizada através de observação direta	15'- Execução da Sonata de Mozart e respetivas correções
	Domínio da segurança e apresentação pública		Executar o programa todo de memória		Atribuir caráter e diferentes dinâmicas	Caderno do aluno	Atitude e comportamento	30'- Execução das Cenas de Ballet de Bériot e respetivas correções
	Afinação		Afinação das cordas dobradas da última página das Cenas de Ballet		Trabalhar mudanças suaves de posição	Partituras da Sonata de Mozart em LáM, K 305, 1º and. e das Cenas de Ballet, op.100 de Bériot	Pontualidade e assiduidade	
	Capacidade de memória		Som coeso		Arco com mais crinas para obter mais som			

(Fonte: elaboração do autor)

Reflexão da aula de 26 de janeiro de 2016

A aluna encontra-se a 2 dias do recital final de módulo onde terá de apresentar 8 minutos de programa, tocando a 1ª parte da Sonata de Mozart e as Cenas de Ballet de Bériot com os cortes feitos em aula. Esta aula serviu como uma simulação do recital, com correção de alguns pormenores principalmente em termos de carácter e energia que a aluna deveria apresentar quando executava qualquer uma das obras.

A discente começou por executar a sonata de uma forma muito “direitinha”, bastante afinada e com a devida articulação, mas com falta de carácter, com falta de dinâmicas e sem energia, sendo que depois de nomear tudo o que estava em falta a aluna mostrou-se capaz de tocar a obra a um bom nível.

Quanto às cenas de Ballet, foram lembrados alguns aspetos referidos em aulas anteriores, nomeadamente nos acordes iniciais, com mais som e mais arco. Foram trabalhadas algumas das appoggiaturas com diferentes ritmos visto que em algumas delas não se percebiam as notas e os dedos encontravam-se com pouca articulação. A estudante foi chamada à atenção também para a importância de o som não sair arranhado e não sair forçado. Para tal, foi aconselhado à aluna que tocasse com o arco mais virado, com mais crinas, para mais projeção sonora. A aluna demonstrou alguma hesitação na última página, nomeadamente nas cordas dobradas, o que foi trabalhado a um tempo metronómico relativamente mais baixo para que aluna assimilasse não só a afinação como também o correto posicionamento e distribuição do arco.

Tabela 11- Planificação da aula de instrumento do dia 24 de maio de 2016

Planificação da aula de Instrumento							
Disciplina	Violino		Sala	306	Duração	45 min	Sumário
Professor	Raquel Costa			Aula Nº	49	Correções do recital preparatório	
Aluno	-			Grau	5º		
Semestre	2º	Data	24-05-2016	Hora	14:30 - 15:15		
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas		Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Execução de algumas partes das obras do recital preparatório	Noção de afinação Ritmo Coordenação Caráter Dinâmicas Vibrato	Domínio das mudanças de posição Domínio da distribuição do arco Domínio das diferentes articulações do arco Vibrato contínuo e sempre com a mesma oscilação		Trabalhar articulação dos dedos Fazer diferentes dinâmicas Trabalhar acordes a começar da corda Trabalhar acordes com mais arco Fazer passagens com ritmos Realizar passagens rápidas a acrescentar sempre uma nota	Lápis e Borracha Caderno do aluno Metronomo Partitura da Sonata de Mozart em LáM, K305, 1º and. ,partitura do Vidui de Ernest Bloch e partitura das Cenas de Ballet, op.100, C.A.Bériot	Avaliação do desempenho realizada através de observação direta Atitude e comportamento Pontualidade e assiduidade	5' - Afinação do instrumento 40'- Correções de algumas partes das obras executadas no recital preparatório

(Fonte: elaboração do autor)

Reflexão da aula de 24 de maio de 2016

Esta aula teve como objetivo ouvir algumas partes do recital preparatório, que a aluna tinha realizado no dia anterior, para verificar o que foi menos bem conseguido e poder corrigi-lo para o recital final.

Foi então observado na peça o Vidui que a aluna não só teve muitos problemas de afinação como faltou imenso vibrato. Como tal, a professora pediu que a discente apontasse no caderno todas as coisas que teriam de ser corrigidas, que neste caso seriam: vibrato até ao fim das notas; vibrato contínuo, mais rápido e sempre com a mesma oscilação; poupar arco na primeira nota para ter arco para a colcheia seguinte; qualidade de som e, por fim, não marcar as mudanças de arco. Depois de tudo apontado, a aluna tocou um pouco do início para ficar claro que tipo de vibrato era necessário, bem como a correta ligação das notas. Depois de conseguido, foram escritas pequenos pontos a corrigir no Bériot. Relativamente aos acordes iniciais foi sugerido que a estudante fizesse não só com mais arco, mas também a começar sempre da corda. Já no que diz respeito a todas as partes rápidas em sextinas, ou mesmo as cadências finais, a docente aludiu a que estas fossem mais claras e mais articuladas. Para tal, foi necessário tocar uma vez uma sextina para que a aluna percebesse o trabalho que teria de fazer em casa. Sendo assim, a professora aconselhou a aluna não só a realizar a passagem com ritmos como à medida que ia fazendo o excerto ia acrescentando uma nota. Com tanta informação não houve tempo para as correções da Sonata.

6. Desenvolvimento da prática supervisionada - Classe de Conjunto

6.1. Planificações semestrais

No que concerne a apresentação de planificações semestrais da aula de conjunto, mais concretamente da aula de naipe, não é possível apresentar as mesmas neste relatório, uma vez que o programa é adaptado ao longo do ano letivo de acordo com o plano de atividades, acima mencionado, e pelo maestro da orquestra.

6.2. Planificações e reflexões das aulas

Tabela 12- Planificação da aula de conjunto do dia 13 de novembro de 2015

Planificação da aula de Conjunto								
Disciplina	Naipe		Sala	Polivalente	Duração	45 min	Sumário	
Professor	Raquel Costa			Aula Nº	8	Ceská Mse Vánocní de Jakub Jan Ryba - Gloria		
Período	1º	Data	13-11-2015	Hora	18:05 - 18:55			
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais		Competências Específicas		Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Execução do Gloria da missa de Jakub Jan Ryba	Arcadas corretas Noção de Afinação Junção dos naipes Dinâmicas Coordenação/ articulação dos dedos Sentido rítmico		Serem capazes de tocar juntos e de ouvir os que tem acompanhamento e os que tem melodia Fazer diferença de dinâmicas Ter atenção às mudanças de tempos Ter as passagens muito bem coordenadas uns com os outros		Ver as passagens rápidas mais lentas e com ritmos diferentes Ver passagens rápidas apenas com 1ª e 3ª notas das quatro semicolcheias Focar a atenção no concertino, visto que é o líder	Estante Lápis e Borracha Partituras de 1º e 2º violinos e violas do Gloria	Avaliação do desempenho realizada através de observação direta Atitude e comportamento Pontualidade e assiduidade	5'- Afinação dos instrumentos 40'- Peça - Gloria

(Fonte: elaboração do autor)

Reflexão da aula de 13 de novembro de 2016

A aula iniciou-se à hora estipulada e começou-se por afinar os instrumentos. Como são alunos já “adiantados”, foi dado um “lá” geral para todos pela concertino e depois afinaram as restantes cordas. O previsto para a aula era executar o Gloria completo e corrigir pormenores. Devido a esta aula conter naipe de primeiros, de segundos e violas, e de existirem aspetos a ser corrigidos em cada secção não foi possível a realização do Gloria completo, sendo que apenas foram executadas as duas primeiras páginas.

Depois de realizada a afinação dos instrumentos os alunos começaram a tocar a peça. Foram dadas indicações à concertino de como dar uma entrada para o seu naipe e, desta forma, perdeu-se algum tempo para que isso fosse alcançado com o devido rigor. Depois de conseguido, foi aconselhado às violas (que têm o acompanhamento) que segurassem o tempo e tocassem um pouco mais para os violinos não alterarem o andamento. Foram também trabalhadas dinâmicas, porque de início poucas eram as diferenças realizadas pelos alunos e foram revistas as arcadas que não estavam corretas entre primeiros e segundos violinos.

Nas partes rápidas da peça, em semicolcheias, foi aconselhado aos dois napes de violinos a realização completa da passagem (3 pautas) com ritmos de galope e de galope invertido, sempre articulando cada dedo. No final do exercício a passagem foi executada pelos primeiros violinos sem problema, já os segundos violinos demonstraram mais dificuldades às mudanças de posição e de corda. Para isso, foi sugerido pela professora que tocassem apenas a 1ª e 3ª nota de cada passagem com a dedilhação marcada e sempre aumentando o tempo, assim como foi feito quando fizeram com ritmos. Mesmo assim o trecho mostrou ser bastante difícil para os alunos, pelo que foi uma das passagens aconselhada ao estudo individual de cada aluno.

Tabela 13- Planificação da aula de conjunto do dia 08 de janeiro de 2016

Planificação da aula de Conjunto							
Disciplina	Naípe		Sala	Polivalente	Duração	45 min	Sumário
Professor	Raquel Costa			Aula Nº	10	The Sound of Music	
Semestre	1º	Data	08-01-2016	Hora	18:05 - 18:55		
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas		Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Execução da peça The Sound of Music de Richard Rodgers	Arcadas corretas Noção de Afinação Junção dos naipes Dinâmicas Ritmo correto	Fazer diferença de dinâmicas Ter atenção às mudanças de tempos Saber o ritmo		Solfejar e cantar antes de tocar “Atacar” as notas de início com vibrato Seguir o líder	Estantes Lápis e Borracha Partituras de 1º e 2º violinos e violas da peça The Sound of Music	Avaliação do desempenho realizada através de observação direta Atitude e comportamento Pontualidade e assiduidade	5'- Afinação dos instrumentos 40'- The Sound of Music

(Fonte: elaboração do autor)

Reflexão da aula de 8 de janeiro de 2016

Esta aula foi focada na marcação de arcadas para os 3 naipes à medida que iam executando a obra. Foram logo trabalhados os “Fortepiano” iniciais, para que fossem primeiramente juntos e com ataque desde início da nota.

Posteriormente foram trabalhadas algumas passagens relativas ao ritmo, mais com as violas porque estas demonstraram alguma fragilidade rítmica. De seguida foi proposto pela professora que o naipe das violas solfejasse o ritmo várias vezes e que os dois naipes de violinos estivessem atentos porque depois teriam de ser eles também a solfejar. Depois de todos conseguirem dizer o ritmo correto, passaram à sua execução. Como a peça em si é bastante extensa, não foi possível acabar de ver a obra. Apenas se trabalharam as primeiras mudanças de andamentos para que todos seguissem a concertino. Posto isto, foi proposto aos alunos que na próxima aula trouxessem bem trabalhadas as partes para assim serem trabalhados somente aspetos de junção e fraseado.

Tabela 14- Planificação da aula de conjunto do dia 29 de abril de 2016

Planificação da aula de Conjunto							
Disciplina	Naípe		Sala	Polivalente	Duração	45 min	Sumário
Professor	Raquel Costa			Aula Nº	21	Leitura da obra "Missa Fácil" de Manuel Faria	
Semestre	1º	Data	29-04-2016	Hora	18:05 - 18:55		
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas		Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Executar a obra "Missa Fácil" de Manuel Faria	Arcadas corretas Noção de Afinação Dinâmicas Ritmo correto	Fazer diferença de dinâmicas Distribuição do arco igual para todos Domínio de diferentes posições		Trabalhar marcação de arcadas e dedilhações iguais para todos	Estantes Lápis e Borracha Partituras de 1º e 2º violinos e violas da obra Missa Fácil de Manuel Faria	Avaliação do desempenho realizada através de observação direta Atitude e comportamento Pontualidade e assiduidade	5'- Afinação dos instrumentos 40'- Missa Fácil de Manuel Faria

(Fonte: elaboração do autor)

Reflexão da aula de 29 de abril de 2016

Esta aula serviu única e exclusivamente para leitura e marcação de arcadas e dedilhações da obra, uma vez que esta seria tocada em concerto na semana seguinte. Devido a um atraso significativo por parte da organização dos alunos, a aula começou ligeiramente mais tarde (15 minutos). Começou-se por ler a peça e à medida que iam tocando, a professora ia parando para marcação das arcadas e algumas dedilhações em partes de solo dos primeiros violinos. Como a obra ainda é extensa, apenas foi possível tocar os três primeiros andamentos da peça. Mesmo assim a docente exigiu, uma vez que a obra exibia ser de nível de dificuldade baixo, que os alunos fizessem já as dinâmicas escritas.

7. Reflexão final

Ao longo deste percurso tive oportunidade de ganhar uma consciência mais ampla do meu trabalho enquanto docente, dos meus objetivos, dos aspetos positivos, dos aspetos menos positivos, das minhas necessidades, fragilidades, do que posso melhorar quanto à minha prática docente no futuro. Esta experiência permitiu-me modificar alguns comportamentos menos eficientes e melhorar vários aspetos, entre eles a minha forma de comunicar, o dirigir-me aos alunos com maior clareza e cuidado.

Enquanto docentes, cabe-nos a nós a responsabilidade pela construção não só artística, mas, acima de tudo, humana dos alunos, quer através da pedagogia em si, quer através da partilha de experiências e de conhecimento.

Esta consciência que fui adquirindo ao longo da prática profissional deveu-se essencialmente ao contacto que mantive e alimentei com o meu supervisor e professora cooperante. A troca de ideias e o trabalho cooperativo foram momentos muito enriquecedores para a minha evolução enquanto ser humano e enquanto professora. De igual importância foi a contribuição dos alunos, que colaboraram entusiasticamente ao longo de todo o processo.

Foi extremamente gratificante observar a minha aprendizagem a progredir significativamente, e, com ela, também a dos alunos, à medida que ia avançando nesta formação. Deste modo, considero fundamental que o docente ao longo da sua carreira assuma uma atitude empreendedora, procurando sempre aprender e solidificar os seus saberes ao longo do tempo. Por esse motivo acredito que enquanto docentes nos podemos assemelhar a “construtores”: o conhecimento e a experiência que vamos assimilando e acomodando ao longo da vida permite-nos encarar esta profissão dentro de uma perspectiva construtivista, onde dificuldades e obstáculos são encarados como ferramentas facilitadoras de evolução. Não só crescemos enquanto seres humanos e profissionais, como desempenhamos um papel fundamental na construção de outros seres humanos – os alunos.

Parte II - Investigação na Prática de Ensino

Introdução

O presente estudo centra-se no contexto da iniciação à aprendizagem do violino e está diretamente articulado com o trabalho desenvolvido no âmbito pedagógico do mesmo. Este estudo teve como objetivo analisar e inferir sobre a multiplicidade de idades dos alunos que acedem a este nível de iniciação, levando a uma investigação através da caracterização do seu desenvolvimento musical, mais especificamente centrando-se em questões relacionadas com a motivação, personalidade e identidade musical, bem como com processos de aprendizagem. Pretende-se abordar concretamente aspetos ligados à aprendizagem inicial do violino, analisando-a nas diferentes faixas etárias e camadas de desenvolvimento.

Na iniciação ao violino deparamo-nos com grupos heterogêneos de alunos, em que as idades são muito díspares. Perante esta disparidade, levantam-se algumas questões fulcrais e que servem de ponto de partida para uma análise inicial deste projeto. Tais questões encontram-se relacionadas com a forma de abordar uma iniciação ao violino de uma criança, de um jovem ou de um adulto, com a caracterização destes indivíduos, com os aspetos que os unem ou diferenciam.

Apesar de existirem questões metodológicas aplicáveis a todos os grupos, tais como técnicas de postura específicas ou repertório de iniciação, é necessário proceder a ajustes e adaptações, de acordo com as diferentes idades. Vários são os autores que refletem sobre estes aspetos e os desenvolvem numa tentativa de perceber quais as semelhanças e diferenças entre indivíduos nesta situação. Uma vez que o objetivo deste estudo se centra na diferença de idades, é pertinente recorrer a autores como Jean Piaget (Pádua, 2009), que apresenta um estudo do desenvolvimento humano, bem como a teóricos mais específicos no contexto musical, de forma a que seja possível fazer uma interligação de elementos essenciais à compreensão dos mecanismos que levam à aprendizagem de um instrumento, mais especificamente, do violino.

A eleição deste tema prende-se com a sua pertinência para o desenvolvimento do meu trabalho enquanto professora de violino. Enquanto docente, é importante compreender os aspetos envolvidos nas diferentes etapas de desenvolvimento do ser humano, bem como nos também diferentes processos de aprendizagem, para que seja possível aferir que estratégias e metodologias implementar dentro da sala de aula adequadas às diferentes faixas etárias. Pretende-se, pois, que este estudo seja um abrir de portas para analisar, refletir e entender todos estes aspetos e adotar medidas no sentido de melhorar cada vez mais a prática de ensino.

Assim sendo, o presente trabalho encontra-se dividido em duas grandes partes. A primeira apresenta uma discussão teórica das temáticas do desenvolvimento e da aprendizagem. Esta parte encontra-se dividida em duas subpartes: noções teóricas sobre o desenvolvimento humano e o desenvolvimento da aprendizagem no contexto do desenvolvimento musical e personalidade e identidade musical. Nela serão

abordadas questões como: a Epistemologia Genética de Jean Piaget (Pádua, 2009), a inteligência e a construção do conhecimento, através da evolução da aquisição do mesmo por estádios, referindo os processos de assimilação, acomodação e equilíbrio; conceitos teóricos a nível do desenvolvimento musical, etapas e influência do meio e ambiente musical; a espiral de Swanwick (1988) e o desenvolvimento por camadas; influências de aspetos externos e consequências a nível da aprendizagem; aspetos internos e externos relacionados com a personalidade e identidade musical, tais como idade, género e características fisiológicas.

Na segunda parte, é apresentada e analisada a metodologia da investigação. Esta parte encontra-se subdividida em quatro pontos: objetivos do estudo; técnicas e instrumentos de recolha de dados; técnicas e instrumentos de tratamento de dados; apresentação e discussão dos resultados.

O relatório termina com as conclusões que foram possíveis retirar deste estudo. Tendo em conta a pequena amostra de indivíduos envolvida nesta investigação e o tempo em que ela decorreu, não se pretende que os resultados aqui apresentados representem dados generalizáveis mas, sim, que abram o caminho a estudos mais aprofundados sobre o tema.

1. Fundamentação teórica

1.1. O processo do desenvolvimento humano e musical

Com base em diferentes estudos/obras, é possível identificar algumas teorias de desenvolvimento humano de uma forma geral, bem como, mais especificamente, teorias do desenvolvimento musical. Assim sendo, segundo Hargreaves e Zimmerman (1992, citado por Swanwick, 2015) podemos reconhecer quatro critérios específicos para avaliar as teorias de desenvolvimento, mais concretamente no âmbito da música:

- . Qualquer teoria e indício associado deve refletir de forma abrangente a natureza do comportamento musical
- . As teorias e pressuposições adjacentes devem ser válidas ao longo de um conjunto vasto de atividades ou 'modalidades' musicais: composição (incluindo improvisação), atuação e audiência-audição.
- . Os indícios devem produzidos sistematicamente e de forma fiável de maneira a apoiar ou desafiar afirmações teóricas
- . As teorias do desenvolvimento devem ter em consideração as inclinações naturais no desenvolvimento dos indivíduos, bem como o ambiente cultural no qual o desenvolvimento destes é realizado.¹ (Swanwick, 2015:102)

As primeiras pesquisas sobre as teorias de desenvolvimento musical focaram-se no desenvolvimento das diferenças de tom e de ritmo isoladas e na capacidade de distinguir outros materiais sonoros, como por exemplo o reconhecimento do número de notas em acorde, ou mesmo a intensidade e o timbre. Para uns o ritmo deveria ser o primeiro aspeto a ser desenvolvido (Hargreaves, 1999), para outros, sendo que a música é composta por melodia, ritmo, harmonia, timbre e forma, o desenvolver de cada um destes elementos deveria ser adquirido em diferentes fases de desenvolvimento, como referem Brophy (2000, citado por Swanwick, 2015) e Piaget (Pádua, 2009).

¹ Tradução da autora a partir do original: "Any theories and associated evidence should comprehensively reflect the nature of musical behaviour. Theories and underlying assumptions should be valid across a range of musical activities or 'modalities': composing (including improvisation), performing and audience-listening. Evidence should be systematically and reliably produced to support or challenge theoretical assertions. Developmental theories should take into account both the natural developmental inclinations of individuals and the cultural environment in which their development is realised." (Swanwick, 2015:102)

1.1.1. Epistemologia Genética de Jean Piaget

Reconhecido pela sua notoriedade como psicólogo infantil, Piaget desenvolveu a denominada Epistemologia Genética, baseada na inteligência e na construção do conhecimento, a qual pretende responder a como se constroem conhecimentos e quais os processos e etapas que levam o Homem a tal. Segundo Piaget a teoria do desenvolvimento intelectual

[...] trata do período que vai do berço à idade adulta e se esforça por definir os laços da inteligência e da lógica com outras funções cognitivas tais como a memória, a linguagem e a percepção (Pádua, 2009:23).

Vygotsky (1978, citado por Swanwick, 20015) e Piaget (Pádua, 2009) apresentam fortes semelhanças nas suas teorias, uma vez que ambos perceberam o desenvolvimento como um processo dialético complexo que incorpora transformações qualitativas. Piaget defende que o desenvolvimento e conhecimento estão ligados ao meio e inteligência, e que no Homem o desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem são atribuídos não só a fatores sociais, mas também a fatores cognitivos, dando lugar ao que Piaget definiu como “Equilibração”. Esta teoria pretende explicar os mecanismos do desenvolvimento intelectual, defendendo que este advém da relação entre o sujeito e o objeto, quer através da assimilação (quando entramos em contacto com o objeto de conhecimento e retiramos desse objeto algumas informações, retendo-as), quer da acomodação, onde as estruturas mentais se moldam a situações mutantes, ou seja, algo é alterado, adotado. Sendo assim, para Piaget o desenvolvimento é “ [...] uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio a um estado de equilíbrio superior” (Piaget, 1976:123; *apud* Pádua, 2009:25), pelo que a equilibração é um processo que envolve três partes fundamentais: equilíbrio – desequilíbrio – reequilíbrio.

No desenvolvimento da Epistemologia Genética, Piaget defende que não existem começos absolutos, ao contrário dos Behavioristas que acreditam que podem incutir numa criança o que quer que seja e a qualquer momento. Deste modo, Piaget estabelece nesta teoria estádios de desenvolvimento, indo ao encontro das teorias de Vygotsky, o qual também contemplou o desenvolvimento humano como uma espiral.

Os estádios desenvolvidos por Piaget são quatro: o primeiro decorre no âmbito da motricidade, o segundo na atividade representativa e os dois últimos no pensamento operatório (Pádua, 2009). O teórico defende que a inteligência não é estável, que está em constante transformação e que cada um destes estádios representa as modificações da inteligência pelas quais cada indivíduo tem que passar.

O primeiro dos estádios, designado estágio sensório-motor, ocorre desde o nascimento até aproximadamente 1 ano e meio ou 2. Neste estágio o desenvolvimento cognitivo, que começa antes da linguagem, é o período da “inteligência prática”, pois ocorre numa fase de desenvolvimento em que as crianças

não usam a linguagem mas apenas ações e percepções, já que nos primeiros meses não manifestam qualquer sinal de conscientização. Para Piaget, a criança só começa a construir uma ideia de que o universo tem um objetivo próprio a partir dos 9 meses até aos 12/18 meses. Este estágio tem como principais características as noções de causalidade e de diferenciação entre meios e fins, onde a criança se apercebe que pode interagir com outros objetos e que esses interagem e causam efeitos entre si (Pádua, 2009).

O segundo estágio surge por volta dos 2 anos de idade e dura aproximadamente 5 anos. Ocorre quando a qualidade da inteligência modifica e quando começa a ser utilizado o pensamento com linguagem, a imitação e o jogo simbólico. É conhecido como o estágio da representação mas é denominado por estágio pré-operatório: a criança utiliza a representação envolvendo uma assimilação, acomodação e equilíbrio, tendo capacidade de organização das representações de forma estável. Com isto, a inteligência ainda é prática, como no primeiro estágio, mas em representação. É visível para Piaget que neste estágio existe um desenvolvimento notável das estruturas mentais devido ao jogo simbólico, à introdução à linguagem e à introdução ao mundo da moralidade (mundo dos valores e das regras).

Quanto ao terceiro estágio, estágio das operações concretas, aparece aproximadamente por volta dos 7/8 anos de idade, quando a criança atinge, segundo Piaget, o nível primórdio da lógica e onde as ações passam a ser interiorizadas ou passam a ações por representação. Neste estágio, a inteligência mostra ser operacional concreta, pelo que a criança faz uso da capacidade das operações, sendo que estas são nesta fase ações interiorizadas reversíveis e coordenadas (Pádua, 2009).

Por último, o quarto estágio, surge aproximadamente por volta dos 11/12 anos de idade, e é designado de estágio operatório formal, tendo a criança como principal característica a capacidade de realizar operações sobre hipóteses e não apenas sobre objetos. Este último estágio do desenvolvimento cognitivo indica, segundo Piaget, um avanço em direção a raciocínios, não só formais mas também abstratos.

No que tange a abstrações, Piaget dividiu-as em dois tipos: Abstração Empírica e Abstração Reflexiva. As informações retiradas do objeto de conhecimento pelo sujeito são abstrações empíricas, ao passo que as informações retiradas das ações do sujeito sobre o objeto são abstrações reflexivas (Pádua, 2009).

A epistemologia genética proposta por Piaget é então baseada na inteligência e na construção do conhecimento, através da evolução da aquisição do mesmo por estádios: sensorio-motor, pré-operatório, estágio das operações concretas e estágio operatório-formal. De salientar que as idades referidas por Piaget no que respeita os quatro estádios dependem dos meios sociais e escolares (Pádua, 2009). Desta forma, a aquisição de conhecimentos realiza-se de forma dialética, através da relação sujeito/objeto e evoluindo por processos de assimilação, acomodação e equilíbrio.

1.1.2. Teoria do desenvolvimento musical segundo Swanwick

Swanwick (1988) partiu do princípio de que o conhecimento musical, e qualquer outra área de conhecimento, obedece a etapas sucessivas, tal como referido anteriormente por Piaget. Assim, após investigações, desenvolveu a designada “Teoria Espiral”. Apesar de esta ser baseada nas ideias de Piaget, em que o conhecimento é construído pelo indivíduo através da sua relação com o meio, Swanwick defende que as fases descritas por Piaget no seu modelo não são completamente adequadas para o desenvolvimento musical cognitivo. Desta forma, para Swanwick (1999), no processo de ensino da música é essencial respeitar cada camada em que cada aluno se encontra e seguir três princípios:

- 1- Ter em conta a capacidade da criança em entender o que é proposto;
- 2- Observar o que a criança “traz” da sua realidade e de que forma determinados aspetos podem contribuir para a aprendizagem musical;
- 3- Tornar o ensino fluente.

Na sua obra *Music, Mind and Education* (1988), Swanwick considera que a música é constituída por elementos como o domínio, a imitação, o jogo simbólico e a metacognição. O elemento designado de domínio está relacionado na música com o controlo de materiais sonoros (os sons, os timbres, as intensidades e as alturas). No que diz respeito à imitação, esta está diretamente articulada com o carácter expressivo, ou seja, está relacionada com os factos da vida e é onde Swanwick situa a acomodação. Já a assimilação está ligada ao elemento do jogo imitativo, o qual por sua vez está relacionado com a composição, a criação e a improvisação.

Swanwick (1988) defende assim que na música estes elementos musicais devem ser entendidos partindo do simples para o complexo, ou seja, em espiral – a ideia de que existe uma ordem e de que só se avança para a fase seguinte quando adquiridas as aquisições necessárias. A aprendizagem da música e o seu desenvolvimento relacionam-se, portanto, com a idade da criança, a sua interação com a música, o ambiente musical e a educação, os quais corresponderão a uma determinada camada da espiral de desenvolvimento.

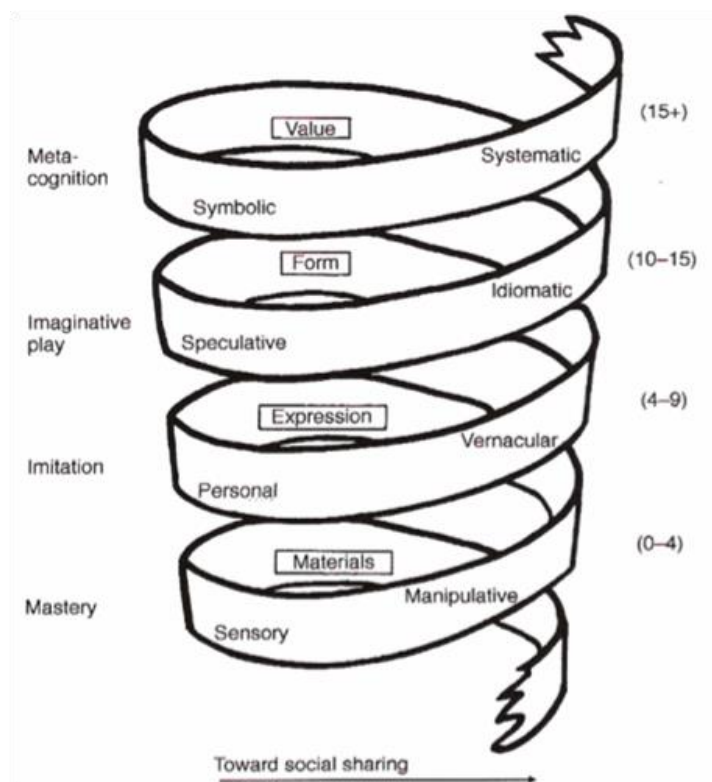


Figura 3 - Espiral de Swanwick & Tillman (Swanwick, 1988)

A primeira camada, dos materiais, compreende a faixa etária dos 0 aos 4 anos e está ligada às experimentações. Esta foi dividida em duas partes, modo sensorial e modo manipulativo, onde as crianças exploram as possibilidades de produção dos sons de cada instrumento. No modo sensorial, Swanwick refere:

[...] os elementos da música são bastante desorganizados; a pulsação é instável e as variações de timbre aparentam ser musicalmente arbitrárias, não apresentando qualquer significado estrutural ou expressivo. A exploração imprevisível e irregular do som é característica destes primeiros anos.² (Swanwick, 1988:77)

Já no modo manipulativo, e de forma progressiva, as crianças começam a organizar e regular a pulsação, começando a fazer uso da manipulação que cada instrumento oferece. À medida que vão avançando nas camadas, aumentam também o controlo e a manipulação das composições.

² Tradução da autora a partir do original: "... the elements of music are pretty disorganized; pulse is unsteady and variations of tone colour appear to be musically arbitrary, having no apparent structural or expressive significance. Unpredictable and fitful sound exploration is characteristic of these early years."

A segunda camada, designada de expressão, subdivide-se nos modos pessoal e vernacular, e pode ser observado em crianças dos 5 aos 9 anos. Nesta camada de expressão, as crianças são capazes de manifestar o pensamento, dando origem às primeiras composições. No modo pessoal, a criança demonstra já capacidade de expressão na exploração das mudanças de andamento e surgem os primeiros sinais de gestos musicais. As ideias musicais surgem de forma espontânea e descoordenada, demonstrando a não existência de uma reflexão crítica e formada. Este é o momento pessoal mais expressivo. No modo vernáculo, começam a surgir os primeiros padrões, linhas melódicas e figuras rítmicas que podem ser repetidas. As crianças entram na primeira fase de fazer música convencional, sendo que as suas composições são na maioria das vezes previsíveis e demonstram a absorção musical de ideias anteriormente ouvidas.

A terceira camada, a da forma, subdivide-se nos modos especulativo e idiomático, nos quais as criações se tornam mais variadas, como é visível em jovens entre os 10 e os 15 anos. A partir do momento em que desenvolvem a capacidade de repetir deliberadamente padrões, está aberto o caminho para a imaginação, logo, para a especulação. As crianças ao tentarem improvisar perdem por vezes o controlo. No modo idiomático, Swanwick refere:

As surpresas estruturais tornam-se agora mais firmemente integradas num estilo reconhecível. Contraste e variação ocorrem na base de modelos de imitação e em práticas idiomáticas claras, frequentemente, embora nem sempre desenhadas a partir de tradições musicais populares. (...) O controlo técnico, expressivo e estrutural é estabelecido de forma mais fiável em composições longas.³ (Swanwick, 1988:79)

O objetivo parece ser o de avançarem para um nível superior de realização musical, ainda que por vezes compondo peças muito semelhantes a modelos já existentes.

Por último, a quarta camada, a do valor, encontra-se também subdividida em duas partes, modo simbólico e sistemático, e ocorre por volta dos 15 anos de idade ou mais, englobando as camadas anteriores, pelo que a música aqui tem já um valor importante na vida do adolescente. No modo simbólico, existe já uma conscientização crescente do poder afetivo da música, a par de uma tendência para a reflexão sobre a experiência. Surge o compromisso com a música como algo estabelecido, refletindo a

³ Tradução da autora a partir do original: "Structural surprises now become more firmly integrated into a recognizable style. Contrast and variation take place on the basis of emulated models and clear idiomatic practices, frequently, though not always drawn from popular musical traditions. [...] Technical, expressive and structural control is established more reliably in longer compositions."

intensidade de um sentimento pessoal sentido como único. Este poder metacognitivo nem sempre é alcançado. No modo sistemático, supõe-se que haja a presença de uma experiência musical intelectualmente organizada, revelando uma certa teoria sobre a música, sendo já um trabalho baseado em diferentes recursos materiais que levam à criação da mesma. Nesta fase fala-se e escreve-se sobre a música como algo importante. O universo musical expande-se, é discutido e celebrado com os outros.

Ao analisarmos a espiral de Swanwick, podemos facilmente estabelecer uma distinção entre o lado esquerdo da espiral (mais intuitivo) e o lado direito (mais analítico). Segundo o autor, o conhecimento intuitivo consiste numa forma ativa de construção do mundo. Se pensarmos bem, quando somos confrontados com um problema, apenas sabemos a origem do problema e se é ou não válido o esforço de o solucionar, através da intuição. Swanwick, ao abordar esta questão, refere mesmo Warnock (1976:34; *apud* Swanwick 2015): "... é a imaginação que nos permite ir para além da mera informação sensorial, e fazer a ponte entre os sentidos e o pensamento perceptível."⁴ Desta forma, o conhecimento intuitivo e o conhecimento analítico são interdependentes e interligados, sendo que juntos conduzem ao entendimento/conhecimento.

O autor apresenta ainda o conceito de *qualidade*, afirmando que esta depende da transação e conhecimento de que a intuição e a análise são mutualmente interativas. As conversas analíticas sobre música não substituem a experiência musical em si (Swanwick, 2015). Seguindo esta linha de pensamento, Swanwick refere a necessidade de dar algum tipo de estrutura a uma transação educacional, acima de tudo para aguçar a perceção do detalhe e para nos alertar para aspetos musicais até então ignorados. Assim sendo, a análise é parte da qualidade de uma experiência musical e fomenta o discernimento intuitivo.

O facto de a teoria de Swanwick se centrar num modelo em espiral indica um movimento cíclico e pendular: *a priori* dá-se o conhecimento intuitivo, condição holística à qual o conhecimento retorna, depois do trabalho analítico. O conhecimento intuitivo é sem dúvida a ponte de imaginação entre a sensação e a análise.

Assim que o conhecimento intuitivo é partilhado com outras pessoas, enquanto forma simbólica, é inevitavelmente arrastado para os processos analíticos de classificação, seleção, filtragem e reconstituição. Uma obra de arte em si participa até certo ponto numa análise; é um acontecimento no qual estão reunidas a resposta estética e o discurso articulado dentro das tradições de significados partilhados, no que Peter Abbs denomina uma ordem simbólica.⁵ (Swanwick, 2015:154)

⁴ Tradução da autora a partir do original: "... it is the imagination which enables us to go beyond the bare data of sensation, and to bridge the gap between sensation and intelligible thought".

⁵ Tradução da autora a partir do original: As soon as intuitive insight is shared with other people as symbolic form it is inevitably drawn into the analytical processes of sifting, selecting, filtering and reconstitution. A work of art itself partakes to some degree

A música, enquanto arte, reflete todo este processo, desde o conhecimento intuitivo ao analítico, uma ligação em espiral que conduz, através de diferentes etapas, ao desenvolvimento do conhecimento.

Ao longo das camadas, de uma maneira geral, Swanwick, seguindo a mesma linha de pensamento de Piaget, defende que o ambiente musical pode influenciar a forma como decorre a evolução: "Se o ambiente é particularmente rico, então a sequência pode ser seguida mais rapidamente. O oposto também pode, infelizmente, ser verdade: no ambiente musical empobrecido, o desenvolvimento é provavelmente mínimo, enclausurado."⁶ (Swanwick, 1988:81)

Swanwick (1979) propôs não apenas este modelo de ação aplicável à construção de um currículo no ensino da música, mas também um modelo de atividades ou parâmetros da experiência musical, no qual propõe três atividades principais na música: compor (letra C, de composition), ouvir música (A, de audition) e tocar (P, de performance). Estas três atividades formam a sigla CAP, mas Swanwick achou que estas deveriam ser intercaladas pelo estudo da história da música (L, de literature studies) e pela aquisição de habilidades (S, de skill acquisition), ficando assim conhecida através da sigla C(L)A(S)P (Swanwick, 1979). Desta maneira, Swanwick deixa claro que este modelo consiste em trabalhar os conteúdos interligando-os de forma a favorecer o desenvolvimento cognitivo de uma maneira completa, defendendo ainda que a criança deve ser estimulada com músicas do dia-a-dia e dentro dos padrões musicais da sua cultura.

Estes pilares são defendidos aqui, neste modelo, como pontos fundamentais de articulação no ensino da música. Para além disso estas áreas da experiência musical tendem a ser mais ou menos articuladas de forma espontânea pelos indivíduos, de acordo com a sua personalidade e identidade musical. É sobre estes aspetos que nos debruçaremos de seguida.

1.2. Personalidade e identidade musical

A música tem um papel fundamental não só no desenvolvimento, bem como na construção da identidade musical. Lucy Green (2000) apresenta duas breves definições operacionais relativamente ao significado musical no âmbito deste tema. Para melhor entender a relação entre significado musical e identidade musical importa estabelecer a distinção entre significado inerente e significado descritivo,

of analysis; it is an event in which are joined aesthetics response and articulated discourse within traditions of shared meanings, in what Peter Abbs calls a symbolic order.

⁶ Tradução da autora a partir do original: "If the environment is particularly rich, then the sequence may be followed more quickly. The opposite may also, unfortunately, be true: in an impoverished musical environment, development is likely to be minimal, arrested."

sendo que ambos são considerados como aspetos fundamentais de significado musical.

Para a autora, o significado inerente está relacionado com os materiais musicais, ou seja, com os processos de identificação de estruturas, bem como a própria estrutura em si. Desta forma, Green considera estes significados intrínsecos, pois signo e significado são uma parte material da própria música. Como refere a autora:

As reações dos ouvintes e respetiva compreensão aos significados inerentes dependem das suas competências relativamente ao estilo musical. Uma obra musical cujo material seja altamente significativo ou gratificante para uma pessoa, pode não ser para outra (Green, 2000:47).

Por sua vez, o significado descritivo diz respeito ao extramusical, veiculando a ideia “de que a música desenha ou constrói metáforas numa abundância de factores contextualizantes” (Green, 2000:48). Quer isto dizer que não só percebemos a música pelo seu significado inerente, mas também através de todo o contexto envolvente: posturas, estilos de música, manipulação de imagem, contexto social e histórico. Importa salientar que significado inerente e significado descritivo estão intimamente relacionados e não podem existir isoladamente.

Para clarificar melhor os dois significados e como estes funcionam a nível da identidade musical atentemos nos seguintes exemplos: um ouvinte que goste de ópera, do espetáculo em si (significado descritivo) pode não apreciar o estilo musical, ou seja, o seu significado inerente, e, por consequência, não apreciar tocar esse estilo musical.

Assim sendo, o significado musical reflete tendências e gostos provenientes da experiência individual de cada ouvinte e de todo o contexto em que este se encontra inserido. Por exemplo, todos somos influenciados por ícones musicais.

[...] para os jovens, pelo menos, a música parece ter um papel absolutamente fundamental no desenvolvimento e manutenção da identidade: um conjunto de investigadores proveu indícios que sugerem que a música é a atividade recreativa mais importante na qual os jovens participam.⁷ (Zillman & Gan, 1997, *apud* Macdonald *et al.*, 2008:523)

⁷ Tradução da autora a partir do original: “... for young people at least, it seems that music may play an absolutely fundamental role in the development and maintenance of identity: a number of researchers have provided evidence to suggest that music is the most important recreational activity in which young people engage.”

Para além disso, a partilha de gostos musicais é ainda uma forma de manter a amizade num grupo, pois o querer ter gostos musicais em comum com os amigos não passa de uma forma de afirmação pessoal e de uma marca na identidade. Tais gostos musicais definem-nos individualmente, influenciam a forma como nos vestimos, os amigos que fazemos, as nossas crenças, entre muitos outros aspetos relacionados com a individualidade de cada um.

Desta forma, muitas vezes, a música é vista como um emblema que nos identifica enquanto pessoas, sendo inevitavelmente um reflexo da nossa personalidade e identidade, identidade essa que reflete também os diferentes papéis que adotamos no nosso dia-a-dia.

Consequentemente, e seguindo esta linha de pensamento, alguém que tenha uma ligação estabelecida a atividades musicais desenvolverá aspetos da sua identidade pessoal diretamente relacionados a comportamentos musicais e deixar-se-á influenciar por tais atividades (Macdonald *et al.*, 2008:523). Atentemos no seguinte exemplo de uma criança que experimenta pela primeira vez aulas de piano:

[...] uma criança que vai a aulas de piano pela primeira vez pode ser elogiada pelos seus pais por praticar e, ao fim de algum tempo, vê o seu trabalho como sendo uma das atividades importantes que praticam. Assim, quando fala da sua rotina e atividades semanais aos amigos e família, a visão dela própria enquanto pianista influencia a forma como fala e pensa acerca de si mesma: como tal, ela desenvolve uma identidade enquanto música no sentido mais abrangente da palavra.⁸ (Macdonald *et al.*, 2008:525)

A forma como nos vemos no mundo da música é fortemente influenciada pelo ambiente cultural e social e pela forma como nos relacionamos com os outros. Como tal, existem diferentes características individuais que influenciam de alguma forma a aprendizagem musical: as diferenças de género, características fisiológicas, idade e personalidade. O envolvimento com a música é também pautado pela influência do papel da família, o apoio cognitivo, o apoio pessoal, bem como o estatuto socioeconómico.

Diferentes culturas musicais refletem diferenças entre músicos. Tais diferenças dizem respeito, como mencionam Gaunt & Hallam (2008), à música, género, tipos de

⁸ Tradução da autora a partir do original: "... a young child going to piano lessons for the first time may be praised by her parents for practising and, over a period of time, sees her piano playing as one of many important activities in which she is engaged. Thus, when talking about her routine and weekly activities to friends and family her view of herself as a piano player influences how she talks and thinks about herself: as such, she develops an identity as a musician in the broadest sense of the word."

comportamento associados a fazer, ensinar e ouvir música, ideias sobre música e o seu lugar na sociedade.

Ao longo da História, a etnicidade determinava a natureza do *background* cultural no qual o indivíduo cresceu, ainda que com o aumento da globalização tal seja agora menos frequente. O impacto da etnicidade na natureza da participação musical é determinado pelas interações complexas entre o grupo étnico em particular ao qual o indivíduo pertence e pela medida em que as tradições culturais permaneceram intactas, adaptadas, ou substituídas por aqueles da cultura global mais abrangente.⁹ (Gaunt & Hallam, 2008:323-324)

Enquanto indivíduos inseridos na tradição clássica ocidental, dependemos da prática de instrumento de forma mais isolada e apoiada por outros (familiares, professores).

A questão do género deve também ser tida em consideração quando abordamos o tema da identidade musical. Apesar de vivermos em pleno século XXI, persistem ainda expectativas culturais diferentes para homens e mulheres, quer no que toca a gostos musicais, quer no que diz respeito à sua participação ativa no mundo da música. A representação feminina no mundo da música é ainda limitada e comprometida, uma vez que os estereótipos influenciam as escolhas feitas por rapazes e raparigas no que respeita aos instrumentos musicais. Por norma, as raparigas demonstram mais interesse e sucesso em tocar música clássica do que os rapazes, assim como também relatam atitudes mais positivas relativamente à música e mais persistência no estudo do instrumento.

No que respeita às características fisiológicas de cada indivíduo, estas podem levar a uma inibição quanto à tomada de decisão sobre o instrumento a iniciar, uma vez que diferentes instrumentos requerem exigências fisiológicas diferentes. Gaunt & Hallam (2008) fazem a distinção em termos de necessidades fisiológicas entre cantores e instrumentistas de sopro e de cordas:

Por exemplo, cantores e músicos dependem até certo ponto do controlo muscular refinado do sistema respiratório para reproduzir e variar a dinâmica do timbre do som que produzem, enquanto que os músicos de cordas usam braços e mãos para tarefas independentes que depois têm de ser coordenadas no sentido de controlar a altura, a articulação e a qualidade do som. Estes requisitos físicos podem inibir a iniciação de alguns instrumentos por parte de

⁹ Tradução da autora a partir do original: "Historically, ethnicity determined the nature of the cultural background within which the individual grew up, although with increasing globalization this is now less the case. The impact of ethnicity on the nature of musical participation is determined by the complex interactions between the particular ethnic group to which the individual belongs and the extent to which its cultural traditions have remained intact, adapted, or been superseded by those of the wider global culture."

alguns indivíduos, bem como trazer implicações ao desenvolvimento físico que podem surgir no início da aprendizagem.¹⁰ (Gaunt & Hallam, 2008:321)

A idade é também um elemento fundamental que afeta o desenvolvimento musical de diferentes maneiras, quer a nível físico, quer a nível cognitivo, juntamente com as abordagens de aprendizagem, gostos musicais e motivação.

Um aspeto de extrema importância é o da motivação, a qual está também intimamente relacionada com aspetos da identidade musical.

[...] a motivação das crianças para serem bem sucedidas na música está indissociavelmente ligada a aspetos da sua identidade musical: a forma como vêm as suas próprias capacidades tem uma influência direta na sua motivação para participar em atividades que desenvolvem as mesmas, e vice versa.¹¹ (Macdonald *et al.*, 2008:527)

Neste sentido, Eccles *et al.* (1993, citado por Gaunt & Hallam, 2008) apresenta a “expectancy-value theory”, baseada em três grandes componentes: “value components” (a medida em que os aprendentes veem as tarefas/atividades como importantes e as valorizam), “expectancy components” (as crenças sobre as capacidades para serem bem sucedidos numa atividade) e “affective components” (como se sentem em relação à atividade). Ligada a esta teoria, surge a importância da motivação intrínseca e motivação extrínseca, ao que Bandura (1989:333; *apud* Susan Hallam 2008) define como “self-efficacy”, ou seja, as crenças que cada um tem nas suas capacidades de ter sucesso numa tarefa. Segundo Weiner (1986, citado por Hallam, 2008), o sucesso ou fracasso podem ser atribuídos a quatro fatores: habilidade, esforço, dificuldade da tarefa e sorte, sendo que os dois primeiros são fatores internos e os dois últimos externos.

Centrando-nos nos fatores internos e de controlo individual, a prática é primordial no desenvolvimento de todos os aspetos da competência musical. A investigação levada a cabo sobre o tempo despendido na prática do instrumento (Jørgensen & Hallam, 2008) aportou três diferentes aspetos:

¹⁰ Tradução da autora a partir do original: “For instance, singers and wind players rely to a considerable extent on refined muscular control of the respiratory system to make and vary the dynamic and timbre of the sound they make, while string players use both arms and hands for independent tasks which then have to be coordinated to control pitch, articulation and the quality of sound. These physiological requirements may inhibit the take up of some instruments by some individuals and also have implications for the stage of physical development at which learning them can begin.”

¹¹ children’s motivation to succeed in music is inextricably linked with aspects of their musical identity: the ways in which they think about their own abilities have a direct influence upon their motivation to engage in activities which develop those abilities, and vice versa.

[...] a idade de iniciação; a prática acumulada desde a iniciação até ao presente; e a prática a um dado momento ou durante um período de tempo limitado.¹² (Jørgensen & Hallam, 2008:309)

Tendo em conta o presente trabalho de investigação, focado na prática do violino, o estudo deste instrumento tende a ser iniciado muito cedo, entre os três e os oito anos de idade. Assim como a iniciação, também a prática do instrumento deve ser iniciada cedo, pois a criança em fase de desenvolvimento motor apresenta uma maior flexibilidade e agilidade, permitindo a realização de um trabalho mais minucioso em questões manipulativas. À medida que a idade e competências vão aumentando, o tempo despendido a praticar o instrumento tende a aumentar.

Assim sendo, todos estes fatores devem ser tidos em conta ao abordar questões de personalidade e identidade musical. Indivíduos que se sentem competentes na música e valorizados, apoiados e incentivados, têm tendência a ser mais bem-sucedidos. Um bom desempenho depende mais do *feedback* dado por um professor, de uma boa autoestima e do envolvimento em atividades musicais extra curriculares do que necessariamente a prática acumulada desde o início da aprendizagem até ao momento presente. A importância da música na sociedade, em conjunto com todos os fatores mencionados, estão, por isso, diretamente relacionados com o desenvolvimento de uma identidade musical positiva.

Estas questões do desenvolvimento e identidade musical, bem como a metodologia de investigação adotada em diferentes idades, serão observadas, analisadas e, posteriormente, discutidas no seguinte capítulo, tendo em conta o grupo de alunos selecionado como amostra para este estudo.

¹² Tradução da autora a partir do original: "... the initial starting age; the accumulated amount of practice from initial starting age to the present; and the amount of practice at one particular time or during a limited period of time.

2. Metodologia

2.1. Objetivos do estudo

Qualquer metodologia deve ser escolhida em função dos objetivos da investigação, em função do tipo de resultados esperados, do tipo de análises que desejamos efetuar (Albarello *et al*, 2005 citado por Silva, 2014).

Tendo por base as ideias e fundamentos expostos anteriormente, este capítulo descreve a operacionalização deste projeto, que tem como objetivo o estudo de questões ligadas à iniciação ao violino e ao desenvolvimento musical do ser humano.

Foi estabelecido como objetivo o estudo de alunos de iniciação ao violino em diferentes faixas etárias, quer na sua relação com a música, quer no que respeita processos cognitivos, psicomotores e afetivos da aprendizagem deste instrumento, numa tentativa de identificar quais as metodologias a utilizar na iniciação ao processo de aprendizagem do violino em diferentes idades.

Desta forma, pretende-se dar a conhecer as diferentes etapas desta investigação, de modo a que todo o desenvolvimento progressivo deste trabalho possa ser claramente entendido.

2.2. Caracterização da metodologia

Este projeto de investigação inscreve-se no paradigma qualitativo e assume um estudo exploratório, tendo por objetivo a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações num dado contexto. O objetivo é, portanto, interpretar em vez de mensurar e procurar compreender a realidade tal como ela é, experienciada pelos sujeitos ou grupos a partir do que pensam e como agem. Pretende-se desta forma particularizar e compreender os sujeitos e os fenómenos na sua complexidade e singularidade. Como mencionam Bogdan & Biklen (1994:66) “a preocupação central não é a de se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados”.

Deste modo, este projeto de investigação faz uso de estratégias representativas da investigação qualitativa, como sejam a observação participante e a entrevista (Bogdan & Biklen, 1994). Tais técnicas proporcionam ao investigador um contacto direto e aprofundado com os indivíduos.

Nesta investigação, em concreto, não foi pretendida a mudança ou alteração de comportamentos ou práticas relacionadas com o tema. A escolha desta perspetiva qualitativa de pesquisa teve por base a tentativa de interpretar e compreender a

realidade de grupos específicos, procurando, através da recolha, análise, descrição e interpretação dos dados, encontrar respostas relativamente à aprendizagem do violino na sua fase de iniciação e perceber como adaptar estratégias de ensino a diferentes faixas etárias.

2.3. Contexto e sujeitos da investigação

Esta investigação foi levada a cabo nas instituições *Amare* (Associação Musical de Artes e Espetáculo), *Academia O Mestre* e escola de música *Arpeggio* e envolveu 3 grupos de alunos: entre os 4 e os 6 anos; entre os 8 e os 12 anos; dois adultos, um de 30 e outro de 55 anos.

O primeiro grupo é composto por 5 alunos, 4 rapazes e 1 rapariga; o segundo grupo conta com 7 alunos, 6 raparigas e 1 rapaz; no terceiro grupo estão inseridos 1 homem e 1 mulher.

Este projeto pretende evidenciar a existência e aplicação das mesmas metodologias nestes três grupos distintos. No entanto, ainda que as metodologias possam ser as mesmas, será necessário proceder a ajustes e adaptações de acordo com as idades. Será, pois, fundamental estudar essa diferenciação e chegar a conclusões sobre de que forma tais diferenças se manifestam na aprendizagem e como atuar perante as mesmas.

2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Na realização deste projeto de investigação foram utilizadas várias técnicas de recolha de dados, designadamente: observação direta com registo de notas de campo, registos audiovisuais e realização de entrevistas.

2.4.1. Observação direta e notas de campo

A realização de um estudo de observação não é fácil. É necessário planear e conduzir cuidadosamente este tipo de estudo para conseguir tirar um melhor partido deste. Sobre esta questão, Nisbet refere:

“... o investigador/professor, ou o estudante que trabalhe sozinho, pode ser comparado a uma equipa de investigadores quando se dedica pessoalmente à observação e análise de casos individuais. A observação, porém, não é um dom natural, mas uma atividade altamente qualificada para a qual é necessário não

só um grande conhecimento e compreensão de fundo, como também a capacidade para desenvolver raciocínios originais e a habilidade para identificar acontecimentos significativos. Não é certamente uma opção fácil” (Nisbet, 1977:15).

Apesar das dificuldades que esta técnica apresenta, se dominada de forma correta, pode muitas vezes auxiliar e revelar determinadas características que não seriam visíveis de outra forma. Assim sendo, a observação direta pode ser uma ferramenta útil e fidedigna na recolha de dados, uma vez que a informação obtida não estará simplesmente condicionada pela opinião do aluno, muitas vezes alterada ou dissimulada.

A observação pode subdividir-se em dois conceitos distintos: observação estruturada e não estruturada. Nesta investigação, em concreto, foi usada a segunda, através das notas de campo, vídeos e áudios. Este tipo de observação não estruturada/ semiestruturada,

“... é conduzida quando o investigador quer descrever e compreender o modo como as pessoas vivem, trabalham e se relacionam num determinado contexto social, [acarretando] que o investigador se insira na situação (...) e observe o próprio contexto, os padrões das relações entre as pessoas, o modo como reagem aos eventos que ocorrem” (Cozby, 1989:48, citado por Verdelho, 2014)

Os dispositivos de observação não estruturados consistem num conjunto de registos de observação, através dos quais são produzidas as notas de campo, manuscritas durante a observação ou imediatamente a seguir. Desta forma, o professor/investigador deverá tentar ser o mais objetivo e concreto possível, de forma a que a informação recolhida seja o mais fidedigna possível.

2.4.2. Registos audiovisuais

A recolha de gravações por parte do investigador/professor é uma técnica importantíssima no que respeita a recolha de dados. As gravações permitem imortalizar momentos que podem posteriormente vir a ser objeto de análise. Esta técnica, pelas suas características inerentes, é bastante fidedigna, uma vez que não há qualquer tipo de interferência, modificação ou dissimulação da informação. O que é gravado fica registado de forma a ser utilizado quando o investigador/professor queira, o que permite uma recolha de informação mais minuciosa e rigorosa.

2.4.3. Entrevistas

A realização de entrevistas a cada um dos grupos de estudo constituiu uma estratégia importante para a recolha de dados relevantes, que de alguma forma complementaram os dados recolhidos através da observação. Tal recolha, foi realizada no final do 2º período e obedeceu a um formato semiestruturado e de resposta aberta.

As entrevistas realizaram-se na instituição *Amare* e na residência pessoal da professora, decorrendo num clima de diálogo por vezes calmo e favorável a uma conversa fluída e sem interrupções, embora por vezes se sentisse um certo nervosismo por parte de alguns alunos, o que de certa forma condicionava o diálogo. Nesses casos, o aluno mostrava uma certa tendência a bloquear no momento da resposta, tentando posteriormente responder ao que lhe era pedido.

Todas as entrevistas foram realizadas em pequenos grupos, exceto o 3º grupo, no qual foram realizadas individualmente. Para além disso, todas foram gravadas para posterior transcrição. Foram ainda sujeitas a pequenos ajustes e adaptações, tendo em conta a faixa etária alvo.

Tendo em conta os aspetos teóricos e objetivos apresentados, foram elaboradas as questões a colocar aos alunos, tendo por base categorias e subcategorias definidas *a priori*, como é visível no guião de entrevistas apresentado na Tabela 15.

Tabela 15- Guião de entrevista

1. Personalidade e Identidade Musical – relação com a música	2. Desempenho/ competência musical	3. Processos de Aprendizagem
1.1 Uso da música no dia-a-dia	2.1 Técnica/ Materiais	3.1 Aspetos Cognitivos
<ul style="list-style-type: none"> - Porque vieste aprender música? Vieste por ti ou porque te foi incutido? - E porquê o violino? - Alguém da tua família tocou ou toca algum instrumento? - Para que te vai servir a música? Pensas ter uma profissão ou ocupação com a música? 	<ul style="list-style-type: none"> - Achas difícil ou fácil tocar violino? - O que é mais fácil? Qual é a tua maior qualidade? O que é que fazes melhor? - E o que é mais difícil? O que é que fazes pior? - O que achas que é preciso para uma música ser bem tocada? - É fácil para ti tocar afinado? Como é que sentes que se estás ou não estás afinado? 	<ul style="list-style-type: none"> - Como fazes para tocar uma música nova? - Memorizas bem uma música? Se tivesses que memorizar como fazias? - Preferes tocar por partitura ou aprender por imitação ou ouvido? - Preferes tocar sozinho/o ou acompanhada/o pela professora?
1.2 Responsabilidade/ Empenho/ Dedicção	2.2 Expressão	3.2 Aspetos Psicomotores
<ul style="list-style-type: none"> - Porque é que achas que é importante estudar em casa? Quantas vezes estudas? 	<ul style="list-style-type: none"> - O que achas que é preciso para uma música ficar bonita? 	<ul style="list-style-type: none"> - Achas que tens mais dificuldades na mão direita ou na mão esquerda? Porquê?
	2.3 Valor	3.3 Aspetos Afetivos
	<ul style="list-style-type: none"> - Que música das que estás a tocar gostas mais? Qual tocas melhor? Porquê? 	<ul style="list-style-type: none"> - Gostas de tocar em audições? Porquê? Como te sentes? - Ficas nervosa/o a tocar para as outras pessoas? E para a professora? - Preferes tocar uma música conhecida ou é indiferente? - Do que é que mais gostas na aprendizagem e na prática do violino? (Tocar sozinho em casa? Dos concertos? Das aulas?)

(Fonte: elaboração do autor)

2.5. Técnica e instrumentos de tratamento de dados

De forma a ser possível compreender os conteúdos recolhidos, resultantes da implementação dos vários instrumentos de recolha de dados acima referidos, procedeu-se à análise da informação obtida. Tal como referem Bogdan & Biklen (1994:205),

“[...]a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos matérias e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.”

A avaliação da qualidade dos dados recolhidos, ou seja, a sua relevância no contexto deste projeto de investigação, centra-se em três critérios: fidedignidade, validade e representatividade (Afonso, 2005:112). O primeiro critério diz respeito à “[...] qualidade externa dos dados, à garantia de que os dados se referem à informação efetivamente recolhida, e não foram fabricados (elemento fundamental para um tratamento da informação em contexto educativo)” (Afonso, 2005:112). Já o segundo critério, validade, refere-se à sua qualidade interna, à pertinência que possa ter em relação ao questionamento da realidade empírica como resultado do estudo. O terceiro, critério fundamental, está intimamente relacionado com a representatividade “[...] na garantia de que os sujeitos envolvidos e os contextos selecionados representam o conjunto de sujeitos e dos contextos a que a pesquisa se refere” (Afonso, 2005:113).

No entanto, qualquer técnica de tratamento de dados utilizada na análise de conteúdo está sujeita a várias vantagens e limitações. No que respeita vantagens, podemos mencionar um certo distanciamento quanto a possíveis interpretações ou referências do investigador/professor; possibilita um controlo posterior do trabalho de investigação e, conseqüentemente, dos dados recolhidos. Naturalmente as limitações estão presentes nos limites que surgem resultantes do uso de diferentes variantes de análise de conteúdo, uma vez que diferentes variantes apresentam diferentes limites.

Pretendeu-se obter um controlo evidenciado na informação obtida, procurando respeitar e ter como máximas estes três critérios de forma a que todo o projeto fosse coeso.

2.5.1. Identificação

O processo de identificação realizado após a recolha dos dados utilizou os seguintes códigos:

1. Entrevistas vídeo: E.V. dia/mês/ano;
2. Notas de campo: N.C. dia/mês/ano;
3. Gravações vídeo: G.V. dia/mês/ano.

2.5.2. Análise das entrevistas e notas de campo

No total, foram realizadas 7 entrevistas e 3 notas de campo. Ao transcrever integralmente os registos vídeo, procurou-se manter a linguagem original.

Recorreu-se a técnicas de categorização dos dados a partir das categorias criadas *a priori* e foi levada a cabo uma triangulação, ou seja, o cruzamento dos dados recolhidos em diferentes fontes (diferentes alunos, notas de campo etc.). O principal objetivo foi o de encontrar pontos comuns e de interesse investigativo para, posteriormente, encontrar sentidos de resposta.

A seguinte tabela de análise de conteúdo apresenta as diferentes categorias e subcategorias, bem como os sentidos de resposta e seus respetivos indicadores.

Tabela 16- Análise de conteúdo

Categorias	Sub Categorias	Questões	Indicadores de Resposta	Sentidos de Resposta
1. Personalidade e Identidade Musical – relação com a música	1.1. Uso da música no dia-a-dia	- Porque vieste aprender música? Vieste por ti ou porque te foi inculcido?	G1A01- Fui eu G1A02- O meu pai G1A03 – Pelo meu pai G1A04 – Pela mãe e pelo Pai G1A05 – Por mim G2A01 – Pela mãe G2A02 – Pela mãe G2A03 – Vim por mim G2A04 – Inculcido G2A05 – Por mim G2A06 – Vim por mim G2A07 – Vim por mim G3A01 – Eu vim por mim G3A02 – Por mim, sempre tive interesse em música e queria aprender a tocar bem violino	Há uma tendência para estudar violino por motivação pessoal à medida que vão ficando mais velhos.
		- E porquê o violino?	G1A01- Porque eu gosto mais de tocar violino G1A02- Porque gosto do violino G1A03 – É um instrumento suave que toca na orquestra G1A04 – Foi a mãe e o Pai que escolheram G1A05 – Porque pensava que era fixe aprender violino G2A01 – Gosto mais do som e acho bonito G2A02 – Pelo som, é muito bonito G2A03 – Porque nas aulas de experimentação eu achei o violino um instrumento interessante G2A04 – Nas aulas de experimentação é interessante e gostei imenso G2A05 – Porque ouvi várias vezes a tocarem e gostava daquilo G2A06 – Eu gostava de ouvir e gosto de música clássica e gostava de ouvir o violino nas orquestras G2A07 – Porque gosto do seu som G3A01 – Gosto de dois instrumentos em particular, a flauta e violino e entre um e outro decidi o violino. G3A02 – Na música tradicional Irlandesa é um instrumento bastante central e sempre tive curiosidade e interesse em aprender	Relativamente à escolha do violino, nas idades mais baixas referem uma questão de gosto pessoal sem outra justificação; nas idades intermédias são referidas questões físicas e expressivas do violino; na idade adulta são referidos significados para a vida pessoal.

(Fonte: elaboração do autor)

2.6. Apresentação e discussão dos resultados

Após a análise e tratamento de dados, serão apresentados os resultados, bem como sua discussão de acordo com a ordem referida anteriormente e tendo em atenção as diferentes técnicas de recolha.

Personalidade e identidade musical

Foram tidas em conta nesta categoria questões relativas não só ao uso da música no dia-a-dia, como também questões de responsabilidade/empenho e dedicação ao instrumento.

No âmbito do uso da música no dia-a-dia, **há uma tendência para estudar por motivação pessoal à medida que os alunos vão ficando mais velhos**. Quando muito novos, alguns demonstram necessitar o incentivo dos pais. Um dos alunos do primeiro grupo refere: *“o meu pai”* (E.V. 25-03-2016; G1A02). Um do segundo grupo menciona: *“vim por mim”* (E.V. 29-03-2016; G2A03), enquanto um aluno do terceiro grupo salienta: *“por mim, sempre tive interesse na música e queria aprender a tocar bem violino”* (E.V. 14-04-2016; G3A02).

Nas idades mais baixas, relativamente à escolha do violino, pode observar-se que os alunos já referem uma **questão de gosto pessoal**, nomeadamente o som. Um aluno (E.V. 25-03-2016; G1A03) menciona que o violino *“é um instrumento suave que toca na orquestra”*. Já nas idades intermédias, **são referidas questões físicas e expressivas do violino**, sendo que um dos alunos refere: *“porque nas aulas de experimentação eu achei o violino um instrumento interessante”* (E.V. 29-03-2016; G2A03). Por sua vez, os alunos do terceiro grupo apresentam **significados para a vida pessoal**, como alude o (E.V. 14-04-2016; G3A02), o violino *“na música tradicional Irlandesa é um instrumento bastante central (...)”*.

É ainda de salientar a **existência de outros músicos na família**, nomeadamente nas idades intermédias e nos adultos, **o que pode estar relacionado com a motivação pessoal para o estudo do violino**: *“o meu pai e o meu irmão, guitarra”* (E.V. 25-03-2016; G2A02); *“o meu pai tocava viola e cavaquinho”* (E.V. 13-04-2016; G3A01).

Relativamente à música como futuro/profissão, como esperado, **nas idades mais baixas o estudo do violino tende a ser visto como ocupação sem objetivos profissionais** (E.V. 25-03-2016; G1A02) *“não, só gosto das canções e essas coisas”* e o (E.V. 25-03-2016; G2A02) *“não, para passar tempo”*. Já nos mais velhos, **é notório o significado para a vida ou mesmo profissional**: *“infelizmente não”* (E.V. 14-04-2016 G3A02).

No âmbito da responsabilidade/empenho/dedicação, e no que diz respeito ao estudo realizado em casa, **os mais pequenos querem aprender as músicas e decorá-las**, como refere o (E.V. 25-03-2016; G1A01) “para quando chegarmos à escola de música já sabermos de cor” e o (E.V. 25-03-2016; G2A02) “é importante porque nunca vou aprender, nunca avanço de música”. **Os mais velhos têm uma consciência mais ampla e de evolução pessoal** como menciona o (E.V. 13-04-2016; G3A01) “porque se evolui muito mais”.

Questões de desempenho/competência musical

No contexto das técnicas e dos materiais, no que refere ao desempenho do violino e à sua manipulação, **as preocupações dos mais pequenos são essencialmente técnicas e manipulativas**, como menciona um dos alunos mais pequenos “pegar no arco” (E.V. 25-03-2016; G1A05), e ainda o (E.V. 29-03-2016; G2A04) “ (...) normalmente é quase tudo, o polegar nunca está redondo, quase nunca toco afinado, o polegar está muito para cima, às vezes toco duas notas ao mesmo tempo”. Um dos alunos refere mesmo “ (...) vi vídeos e fiz exercícios para não colar a mão ao violino.” (N.C. 11-12-2015; G2A03), o que demonstra a preocupação em aperfeiçoar e corrigir posturas. Já nos mais velhos, no terceiro grupo, começa-se a sentir **uma preocupação em termos mais expressivos**, como referencia um dos alunos “ (...) ouvir bem as notas e interpretar o que estou a ouvir” (E.V. 14-04-2016; G3A02).

O conceito de qualidade musical **para os mais pequenos está unicamente relacionado com questões materiais, onde a qualidade musical se situa ao nível da qualidade manipulativa**, como é mencionado pelo (E.V. 25-03-2016; G1A01) “pôr os dedos no sítio e olhar para o arco”. Nas idades intermédias é perceptível uma evolução, pelo que **a qualidade começa a ser em termos de expressão musical** “dinâmica, saber o nome das notas e o ritmo” (E.V. 25-03-2016; G2A01). O grupo dos adultos é distinguido pelo que vai para além da técnica, ou seja, a **expressão está aliada à emoção e à musicalidade**, como indica o (E.V. 14-04-2016; G3A02) “ter alguma coisa para além da técnica, ter emoção”.

Quanto à afinação, nas idades mais baixas, as crianças **não têm ainda uma noção/perceção estabilizada sobre o que é tocar afinado** “não sei” (E.V. 25-03-2016; G1A04), enquanto que os mais velhos, apesar de ainda com dificuldade, **têm essa perceção através da audição** “ (...) com os anos uma pessoa vai-se habituando ao som e então depois consegue corrigir automaticamente as notas” (E.V. 25-03-2016; G2A01) e, como ainda menciona o (E.V. 13-04-2016; G3A01), “ (...) é o ouvido que dita”.

Já no âmbito da expressividade, os mais novos apenas se referem, mais uma vez, a termos técnicos, onde a qualidade musical é medida apenas por **questões técnicas e manipulativas**, “pegar no instrumento direitinho” (E.V. 25-03-2016; G1A04),

enquanto que nos de idade intermédia, pertencentes ao segundo grupo, já se nota uma evolução, **ligando a expressividade ao ritmo e às dinâmicas**: “tocar afinado, a dinâmica e o ritmo” (E.V. 25-03-2016; G2A02). Nos mais velhos já **está incorporado que a técnica tem de servir as questões expressivas e interpretativas**, “é a musicalidade”, tem de haver harmonia entre as notas...” (E.V. 13-04-2016; G3A01).

No contexto relativo ao valor, e associando ao gosto pelas músicas, nas idades adultas sente-se já uma **adesão ao estilo** “a música Irlandesa” (...), sendo que nas idades intermédias é possível observar **escolhas a um nível expressivo** “ (...) o Jingle Bells porque toco com outra pessoa” (E.V. 25-03-2016; G2A07) e ainda o (E.V. 25-03-2016; G2A01) refere “Aleluia, porque foge aos temas naturais (...) já conheço de ouvido”. Por sua vez, nos mais pequenos, **não se sente uma grande adesão às músicas pois tudo está ligado com as questões materiais** “a estrelinha, porque é fácil e tem menos notas” (E.V. 25-03-2016; G1A03).

Processos de aprendizagem

No que diz respeito aos aspetos cognitivos, e quando confrontados com uma música nova, os alunos **mais novos têm necessidade de colorir a música para saberem o que estão a tocar**, por exemplo “Pinto” (E.V. 25-03-2016; G1A05), enquanto que **nas idades intermédias demonstram gostar mais de seguir um modelo, havendo portanto um jogo de imitação e intuição**, como é referido pelo G2A03 (E.V. 29-03-2016), “ Observando a professora e estudando em casa”, bem como o G2A06, “ (...) ouvi vídeos com o meu pai para estudar a música” (N.C. 14-01-2016). Quanto aos adultos existe um processo tanto analítico, (E.V. 13-04-2016; G3A01) “primeiro olho, tento descodificar os símbolos, as notas, considerar os tempos e tiro dúvidas. Inicialmente não gosto de tocar, primeiro preciso de estudar a pauta, ou seja, há um estudo prévio de visualização e interpretação da pauta para depois começar os primeiros passos com o instrumento”, como intuitivo (E.V. 14-04-2016; G3A02) “Sento-me e normalmente tento ouvir a música várias vezes e vou de compasso em compasso aprendendo a música”. Alguns alunos referem mesmo que técnicas usam para iniciar a aprendizagem de uma nova partitura, “ (...) primeiro os dedos e em que corda, depois as ligaduras e as distâncias dos dedos e ao mesmo tempo os tempos.” (N.C. 03-12-2015; G3A01).

No que diz respeito à memorização de uma peça, os mais novos acham que para memorizar uma música têm de **estudar muito**, como menciona o (E.V. 25-03-2016; G1A03) “Sim. Estudava muito.”. Já os de idade intermédia apontam várias estratégias, ou seja, começam a **associar métodos de trabalho para memorizar** “ (...) Prestava atenção, estudava várias vezes, solfejava essa partitura” (E.V. 29-03-2016; G2A04). Nos mais velhos, referem já fazer uso de uma metodologia de trabalho, como é mencionado pelo (E.V. 14-04-2016; G3A02) “ (...) Tocava linha a linha, compasso a compasso até ficar na cabeça”.

Entre tocar por partitura ou por ouvido/imitação, **num dos alunos é notável a preferência de aprender por imitação/ouvido, devido a experiências e vivências passadas**, ou seja, não tem propriamente a ver com a idade mas mais com a experiência. No que respeita os outros alunos, estão todos **a aprender num processo formal com partitura e é normal o tipo de resposta** “Por partitura (...)” (E.V. 29-03-2016; G2A03) e ainda como refere o (E.V. 25-03-2016; G1A03) “Partitura (...)”.

No âmbito dos aspetos psicomotores, nomeadamente em relação à técnica de mão direita e da mão esquerda, são mencionadas **questões técnicas** por parte de todos os alunos. É normal que todos apresentem **dificuldades semelhantes, uma vez que estão a habituar o corpo a técnicas novas**: “Na direita, porque está sempre o arco todo” (E.V. 25-03-2016; G1A02); “Mão esquerda, é difícil pôr os dedos nos traços certos” (E.V. 25-03-2016; G2A06) e “Mão direita, porque acho que para mim é um movimento completamente fora do normal” (E.V. 14-04-2016; G3A02).

No que diz respeito aos aspetos afetivos e, em primeiro lugar relativamente às audições, os **mais pequenos não têm tendência a ficar nervosos. Não revelam qualquer estado de nervosismo relevante**: “Sim. Feliz. (...)” (E.V. 25-03-2016; G1A01). Tal estado **começa já a sentir-se nos alunos de idade intermédia, quando confrontados e expostos ao grande público**: “Não gosto muito, fico nervosa, tenho medo que as pessoas não gostem da música, pensem que eu não tenho qualidade (...)” (E.V. 29-03-2016; G2A04). No entanto, nos adultos esta **ansiedade é refletida, mas reconhecem a importância da partilha e de mostrar o que aprenderam**: “Gostar gosto, só que fico sempre muito ansiosa. Gosto porque é a demonstração do que se aprende, é a possibilidade que temos de mostrar a quem nos quiser ouvir e ver aquilo que nós sabemos e aprendemos. Não é tanto o tocar é a exposição, se a pessoa está nervosa não toca porque o corpo físico, os braços dão sinais e o violino é um instrumento muito sensível e que vai logo refletir o estado emocional” (E.V. 13-04-2016; G3A01).

Por último, as crianças preferem as **músicas conhecidas, gostam de tocar e gostam das aulas**, como menciona o (E.V. 25-03-2016; G1A03) “Conhecida. Das pautas novas”, e o (E.V. 25-03-2016; G1A01) “Conhecida. Das aulas”. Já nas idades intermédias, **a música ganha importância em termos expressivos**, em particular no que diz respeito ao som “ (...) o som, e porque o som cada vez vai ficando mais bonito e para mim o som é muito importante” (E.V. 25-03-2016; G2A02), e para estes o facto de estudar violino já está ligado a ideias da identidade pessoal e auto estima, como refere o (E.V. 25-03-2016; G2A01) “ (...) Talvez depois pelo facto de nós sabermos tocar e sentirmo-nos especiais e importantes”. Quanto aos alunos mais velhos é encarado como **um projeto de vida, uma opção e satisfação pessoal** “ (...) É uma satisfação pessoal e enriquecimento pessoal que me dá muito prazer, que me descontrai e complementa a minha vida” (E.V. 13-04-2016; G3A01).

3. Conclusões

3.1. Considerações finais

Tendo inicialmente como objetivo estudar o processo de iniciação à aprendizagem do violino em diferentes faixas etárias (diferenças e semelhanças nos métodos usados, tendo em conta todas as variáveis discutidas ao longo deste trabalho), pode afirmar-se que tal objetivo foi cumprido. Assim sendo, o estudo realizado, de forma naturalista e real, aponta para algumas conclusões e aspetos importantes a ter em conta aquando da iniciação à aprendizagem do violino.

Em primeiro lugar, importa salientar que foram encontrados mais pontos de diferenciação do que de semelhança, pelo que desenvolveremos este aspeto considerando os dois primeiros grupos como um todo (os mais novos) e o terceiro grupo de forma individual (os mais velhos).

Quando iniciam a aprendizagem deste instrumento, os mais pequenos revelaram ser incutidos a iniciar o estudo do violino, não demonstrando qualquer tipo de interesse em seguir música como profissão, enquanto que os alunos mais velhos revelam uma maior preocupação e interesse na satisfação pessoal e individual. Para além disso, enquanto as crianças dão importância ao decorar/memorizar as peças, os adultos têm uma consciência mais ampla da implicação do estudo e sua importância na aprendizagem e evolução.

No que respeita a questões de desempenho musical, os mais novos demonstram preocupações essencialmente a nível técnico e manipulativo (tais como colocar os dedos no sítio certo, tocar as notas). Por outro lado, os mais velhos referem uma certa preocupação em termos expressivos. Daí se conclui que à medida que vão evoluindo na aprendizagem do violino, as preocupações deixam de ser meramente materiais, passando a focar-se mais no expressivo/emotivo. A perceção inicial quanto à afinação é inexistente, pelo que esta vai surgindo à medida que os alunos vão crescendo, através da audição.

Como foi possível constatar, com os alunos mais novos não se verificou uma grande adesão às músicas devido à ligação já mencionada às questões materiais. A maioria afirma que gosta mais de uma música, ou que prefere tocar uma peça, porque é fácil ou porque já ouviu em algum lado e não lhe é totalmente desconhecida. No caso dos mais velhos a adesão parece estar intimamente relacionada com o estilo de música, com as experiências vividas e com a cultura musical do seu país.

Quando confrontados com uma partitura, os mais novos sentem a necessidade de usar cores para se guiarem e conseguirem saber o que estão a tocar. Os mais velhos demonstram já um processo mais analítico e intuitivo. De salientar que ao aprenderem uma música nova, as crianças demonstram a necessidade de estudar muito e de repetirem várias vezes a mesma música até serem bem-sucedidos. À

medida que vão crescendo e evoluindo em termos musicais, começam a fazer uso de metodologias, tais como estudar frase por frase, ou compasso por compasso.

Relativamente ao desempenho e *performance* em audições, os mais novos revelam sentir-se à vontade e sem qualquer tipo de inibição, fator que vai mudando com a idade, pois ao terem uma maior consciência do que representa uma audição, aumentam os níveis de nervosismo.

Durante este estudo, as principais semelhanças encontradas dizem respeito à aprendizagem por partitura, uma vez que todos se encontram num processo de iniciação formal e de controlo de aspetos psicomotores. Assim, todos os alunos iniciam a sua aprendizagem através do uso da pauta, embora possam revelar preferência por aprender através da imitação/ouvido, caso haja experiências passadas significativas. Quanto a aspetos relacionados com a psicomotricidade, todos apresentam dificuldades semelhantes em questões técnicas, uma vez que o corpo está em adaptação ao uso do violino enquanto instrumento musical.

As conclusões acima mencionadas vão ao encontro das questões teóricas apresentadas pelos autores já referidos, nomeadamente, Piaget (Pádua, 2009) e Swanwick (2015). Tal como Swanwick defende, a aprendizagem da música e o seu desenvolvimento estão relacionados com a idade, com a interação com a música e são fruto da educação, aspetos importantíssimos e de grande relevância ao longo de todo este processo de investigação.

O facto de os alunos mais novos aprenderem mais através da imitação ou da memorização reflete o que Piaget descreve no segundo estágio de desenvolvimento, no qual as crianças fazem uso do jogo simbólico e da imitação. Por sua vez, na sua espiral de desenvolvimento, Swanwick refere a forma espontânea e descoordenada desta fase e caracteriza-a pela não existência de reflexão crítica e formada, o que se verificou claramente nos mais novos. À medida que vamos avançando nos estádios de desenvolvimento, de acordo com Piaget, vamos dando conta de um progresso na aquisição de conhecimentos, progresso esse visível na evolução através de processos de assimilação, acomodação e equilíbrio. Os alunos que se encontram na iniciação à aprendizagem do violino, dependendo das idades, naturalmente encontram-se em estádios ou fases de desenvolvimento distintas, pelo que tal se reflete na forma como adquirem os conhecimentos e os vão assimilando.

Assim sendo, à medida que vão ficando mais velhos (avançando de estágio) há um avanço significativo em direção a raciocínios não só formais mas também abstratos. Swanwick refere mesmo a existência de uma consciencialização crescente do poder afetivo da música e uma tendência para a reflexão sobre a experiência musical. Este aspeto confirmou-se no terceiro grupo, em que se sente um maior compromisso com a música e uma preocupação com aspetos expressivos. Importa ainda salientar que os teóricos debruçam-se mais sobre a questão idade, desenvolvendo mais os seus estudos sobre crianças e adolescentes. Não obstante, as considerações e teorias que apresentam são válidas e relacionam-se com o objetivo deste projeto.

A relação com a música reflete, então, não só aspetos relacionados com o desenvolvimento humano, com a idade, mas também com a personalidade individual de cada um, o que é mais evidente nos adultos.

Este projeto de investigação foi levado a cabo com um grupo restrito de alunos, pelo que não foi possível abranger o estudo a outras idades relevantes. Por esse motivo, o presente projeto pretende apenas abrir portas a uma investigação mais aprofundada, em que todas as faixas etárias sejam objeto de estudo. Seria interessante e de extrema relevância estudar e comparar dados recolhidos de uma mais vasta e ampla amostra, de forma a realizar um estudo ainda mais completo.

3.2. Implicações educativas

Uma vez que um trabalho desta natureza se centra na interação aluno-professor, são mais as implicações centradas no trabalho do professor que devem realmente ser salientadas.

Assim sendo, o professor pode assumir diferentes papéis dentro da sala de aula, pelo que é, sem dúvida, uma figura intermediária na gestão das diferentes ferramentas pedagógicas. Enquanto professor-orientador, cabe-lhe a tarefa de dotar os seus alunos de uma base sólida manipulativa, transmitindo conhecimentos e sensibilizando-os para o seu uso correto na prática. O professor pode desenvolver um trabalho estimulante e enriquecedor do ponto de vista das potencialidades dos seus alunos, tendo em conta as diferentes faixas etárias. Deste modo, o professor-reflexivo, que reflete sobre as suas práticas e metodologias, sobre as formas de atuação dentro da sala de aula, observa, reflete e coloca em prática estratégias adequadas a cada indivíduo.

Neste trabalho em concreto, conclui-se que não se deve valorizar somente a parte manipulativa/técnica, pois tal levaria a um empobrecimento da aprendizagem. Desta forma, o professor deverá ter em atenção o *background* de cada aluno, o qual influencia a aprendizagem, no sentido em que as experiências vividas e os estilos musicais de cada um vão influenciar a sua motivação no mundo da música. Por sua vez, nos mais novos, e no contexto da formação vocacional de músicos, o professor pode adotar um papel mais exigente, mais orientador, pois, estando a trabalhar com crianças, cujo *background* é ainda reduzido em termos de experiências vividas, tenta dotá-los de técnicas manipulativas, conduzindo-os a uma formação musical sólida.

Torna-se, pois, imprescindível estudar estratégias de forma a ir ao encontro de uma aprendizagem sólida, dentro de um panorama diversificado de alunos. Para tal, é necessário manter altos níveis de motivação, de acordo com as variantes apresentadas neste estudo.

Por outro lado, importa não esquecer o papel de professor investigador, em busca constante do conhecimento e da atualização, ampliando o seu *background*

profissional e cultural, estimulando uma educação mais rica e de qualidade, dinamizando atividades cada vez mais interessantes.

Por último, o professor enquanto músico e artista, deve assumir uma posição central e fazer uso da totalidade dos seus recursos artísticos de forma a complementar e dignificar o ensino da música, proporcionando simultaneamente um crescimento que se refletirá a vários níveis: intelectual, físico-motor, social, emocional, cultural e artístico. Cabe ao professor abrir as portas para o mundo da música e conduzir os seus alunos pelos caminhos árduos mas prazerosos da aprendizagem musical.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Albarello, L. Digneffe, F. Hiernaux, J. -P., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (2005). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brophy, T. S. (2000). *Assessing the developing child musician*. Chicago: GIA
- Clark, E. (1999). Processos cognitivos na performance musical. *Música, Psicologia e Educação*, (1) 61-77.
- Cozby, P. C. (1989). *Research methods in human development*. New York: McGraw-Hill.
- Creech, A. (2008). The role of the family in supporting learning. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thout (Eds), *The Oxford Handbook of Music Psychology*, pp.342-354. Oxford University Press.
- Decreto - Lei nº 26/89, de 21 de Janeiro
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D. & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-47.
- Gaunt, H. & Hallam, S. (2008). Individuality in the learning of musical skills. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thout (Eds), *The Oxford Handbook of Music Psychology*, pp.320-330. Oxford University Press.
- Green, L. (2000). Identidade de género, experiência musical e escolaridade. *Música, Psicologia e Educação*. 2, 47-64.
- Hallam, S. (2001). Learning in music: Complexity and diversity. In C. Philpott, & C. Plummeridge (Eds), *Issues in Music Teaching*, pp.61- 75. London: Taylor & Francis.
- Hallam, S. (2008). Motivation to learn. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thout (Eds), *The Oxford Handbook of Music Psychology*, pp331-341. Oxford University Press.
- Hargreaves, D. (1999). Desenvolvimento musical e educação no mundo social. *Música, Psicologia e Educação*, (1) 5-13.

Hargreaves, D. J. & Zimmermann, M. (1992). Developmental theories of music learning. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning*, pp. 377-391. New York: Macmillan

Jørgensen, H. & Hallam, S. (2008). Practising. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thout (Eds), *The Oxford Handbook of Music Psychology*, pp.309-319. Oxford University Press.

MacDonald, R., Hargreaves, D.J. & Miell, D. (2008). Musical identities. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thout (Eds), *The Oxford Handbook of Music Psychology*, pp.523-529. Oxford University Press.

Nisbet, I. C. T. (1977). *Courtship feeding and clutch size in common terms*. London: Macmillan.

Pádua, G. L. (2009). A Epistemologia genética de Jean Piaget. In Revista FACEVV, 2, 22-35. Acedido em <http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/74473316/A%20EPISTEMOLOGIA%20GENETICA.pdf>

Silva, A. (2014). *Matrizes e temáticas da música tradicional portuguesa no ensino vocacional: Pertinência da adaptação para ensemble de sopros do 2º ciclo*. Dissertação de mestrado apresentada na universidade católica.

Swanwick, K. (1988). *Music, Mind, and Education*. London: Routledge.

Swanwick, K. (1999). *Teaching music musically*. London: Routledge.

Swanwick, K. (2001). Musical development theories revisited [Conference Keynote]. *Music Education Research*, vol. 3 (2). Institute of Education, University of London. Acedido em http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwWij4YOG0nOAhXICsAKHRa4DI8QFgggMAA&url=http%3A%2F%2Finfo.smkb.ac.il%2Fhome%2Fhome.exe%2F31715%2F32969%3Fload%3DT.pdf&usq=AFQjCNG4NyKMFECqSmKn8x4OG8x_sndQiQ&sig2=R9c6Y1kOw49i7U2msu0bNA&bvm=bv.131286987.d.d24

Swanwick, K. (2015). *A developing discourse in music education: The selected works of Keith Swanwick*. London: Routledge.

Verdelho, R. (2014). *Interpretação e gravação musical em estúdio: aprendizagens e percepções em crianças do 1º ciclo*. Relatório de mestrado apresentado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and learning*. New York: Springer-verlag.

Anexos

Anexo I - Declaração de consentimento dos Encarregados de Educação



Declaração de consentimento informativo

Exmo. Sr. Encarregado de Educação,

Eu, Ana Margarida Pereira da Silva, aluna integrada no Mestrado em Ensino de Música, ramo Instrumento e Música de Conjunto, na Escola Superior de Artes Aplicadas, estou a levar a cabo um trabalho de investigação cujo tema é "Iniciação ao violino em diferentes níveis etários".

No sentido de dar continuidade à minha investigação, é crucial a recolha de informação junto dos alunos. Assim, venho por este meio solicitar a autorização para gravar em suporte audiovisual entrevistas aos mesmos.

Todos os dados recolhidos durante as entrevistas e nas aulas serão tratados com o maior profissionalismo, garantido o anonimato e o uso estritamente académico dos mesmo e respetivos resultados.

Atenciosamente,

Margarida Silva

Eu, _____, Encarregado de Educação do/a
aluno/a _____, autorizo/ não autorizo a
participação do meu educando neste projeto de investigação.

Data: ___/___/____

Encarregado de Educação

Anexo II - Entrevistas

Categorias	Sub Categorias	Questões	Indicadores de Resposta	Sentidos de Resposta
1. Personalidade e Identidade Musical – relação com a música	1.1. Uso da música no dia-a-dia	- Porque vieste aprender música? Vieste por ti ou porque te foi inculcido?	G1A01- Fui eu G1A02- O meu pai G1A03 – Pelo meu pai G1A04 – Pela mãe e pelo Pai G1A05 – Por mim G2A01 – Pela mãe G2A02 – Pela mãe G2A03 – Vim por mim G2A04 – Inculcido G2A05 – Por mim G2A06 – Vim por mim G2A07 – Vim por mim G3A01 – Eu vim por mim G3A02 – Por mim, sempre tive interesse em música e queria aprender a tocar bem violino	Há uma tendência para estudar violino por motivação pessoal à medida que vão ficando mais velhos.
		- E porquê o violino?	G1A01- Porque eu gosto mais de tocar violino	Relativamente à escolha do violino, nas idades mais baixas

		<p>G1A02- Porque gosto do violino</p> <p>G1A03 – É um instrumento suave que toca na orquestra</p> <p>G1A04 – Foi a mãe e o Pai que escolheram</p> <p>G1A05 – Porque pensava que era fixe aprender violino</p> <p>G2A01 – Gosto mais do som e acho bonito</p> <p>G2A02 – Pelo som, é muito bonito</p> <p>G2A03 – Porque nas aulas de experimentação eu achei o violino um instrumento interessante</p> <p>G2A04 – Nas aulas de experimentação é interessante e gostei imenso</p> <p>G2A05 – Porque ouvi várias vezes a tocarem e gostava daquilo</p> <p>G2A06 – Eu gostava de ouvir e gosto de música clássica e gostava de ouvir o violino nas orquestras</p> <p>G2A07 – Porque gosto do seu som</p> <p>G3A01 – Gosto de dois instrumentos em particular, a flauta e violino e entre um e outro decidi o violino.</p> <p>G3A02 – Na música tradicional Irlandesa é um instrumento bastante central e sempre tive curiosidade e interesse em</p>	<p>referem uma questão de gosto pessoal sem outra justificação; nas idades intermédias são referidas questões físicas e expressivas do violino; na idade adulta são referidos significados para a vida pessoal.</p>
--	--	---	---

			aprender	
		- Alguém da tua família toca ou tocou algum instrumento ?	<p>G1A01- Não</p> <p>G1A02- Não, só vejo na televisão às vezes</p> <p>G1A03 – Sim, o meu padrinho acordeão e o pai violino</p> <p>G1A04 – Não</p> <p>G1A05 – Não</p> <p>G2A01 – Só a afilhada da minha mãe, piano</p> <p>G2A02 – O meu pai e o meu irmão, guitarra</p> <p>G2A03 – O meu pai e a minha mãe piano, o meu irmão violoncelo e o meu avô piano</p> <p>G2A04 – Os meus tios e o meu avô talvez tocam piano</p> <p>G2A05 – O meu primo começou agora a tocar piano</p> <p>G2A06 – O meu pai toca piano/órgão e a minha mãe tocou clarinete</p> <p>G2A07 – O meu primo toca piano</p> <p>G3A01 – O meu pai tocava viola e cavaquinho</p> <p>G3A02 – O meu pai toca um bocadinho de piano, mas pouco</p>	Uma curiosidade a salientar é a existência de outros músicos na família no grupo das idades intermédias e nos adultos, o que pode estar relacionado com a motivação pessoal para o estudo do violino.

		<p>- Para que te vai servir a música? Pensas ter uma profissão ou ocupação com a música?</p>	<p>G1A01- Sim, violinista G1A02- Não, só gosto das canções e essas coisas G1A03 – Não G1A04 – Não G1A05 – Não G2A01 – Não G2A02 – Não, para passar tempo G2A03 – Para já não G2A04 – Não G2A05 – Não G2A06 – Gostava de ter alguma ocupação ligada com o violino, gostava de tocar mais tarde G2A07 – Não G3A01 – Não, é só uma satisfação pessoal G3A02 – Infelizmente não</p>	<p>Como esperado, nas idades mais baixas o estudo do violino tende a ser visto como ocupação sem objetivos profissionais; no grupo mais velho é notório o significado para a vida ou mesmo profissional.</p>
	<p>1.2. Responsabilidade/ Empenho/ Dedicação</p>	<p>- Porque é que achas que é importante estudar em casa? Quantas vezes</p>	<p>G1A01- Para quando chegarmos à escola de música já sabermos de cor. 5 vezes. G1A02- Para sabermos de cor e para quando formos grandes já sabermos. Só 4. G1A03 – Para tocar bem. Todos os dias G1A04 – Para aprendermos as notas.</p>	<p>Relativamente ao estudo realizado em casa os mais pequenos querem aprender as músicas ou decorá-las; os mais velhos têm uma consciência mais ampla e de evolução pessoal.</p>

		estudas?	<p>Poucas</p> <p>G1A05 – Para depois nas aulas podermos dizer à professora que estudamos e também depois podemos tocar bem. Pouquinhas</p> <p>G2A01 – Porque depois acho que fica mais fácil para nós tocarmos a seguir nas aulas. Uma vez por semana.</p> <p>G2A02 – Para não termos muitas dificuldades a tocar as músicas. Uma vez de vez em quando</p> <p>G2A03 – Porque assim nunca vou aprender. 2 vezes por semana</p> <p>G2A04 – É importante porque, nunca vou aprender, nunca avanço de música. Mais ou menos 1/2 vezes</p> <p>G2A05 – Para quando tivermos aula sair tudo direitinho. Depende da minha disposição</p> <p>G2A06 – Para quando estudamos as músicas saem melhores nas aulas. Depende dos dias, depende de como estou e o que tenho para fazer</p> <p>G2A07 – Para quando formos para as aulas a música sair bem. Poucas</p> <p>G3A01 – Porque se evolui muito mais. Depende da minha disponibilidade de</p>	
--	--	----------	--	--

			tempo porque trabalho, em média meia hora, 1 hora por semana mais ou menos G3A02 – Porque sem estudar em casa não vais aprender nada. Depende do trabalho, mas se consigo 4 vezes numa semana é muito	
2. Questões de desempenho/competência musical	2.1. Técnica/Materiais	<p>- Achas difícil ou fácil tocar violino?</p> <p>- O que achas mais fácil? Qual é a tua maior qualidade? O que é que fazes melhor?</p> <p>- E o que é mais difícil? O que é que fazes pior?</p>	<p>G1A01- Difícil. A nota mi. A nota lá.</p> <p>G1A02- Difícil. Segurar no arco. Não acerto as notas à primeira.</p> <p>G1A03 – Difícil. O arco. Ter os dedos no sítio certo.</p> <p>G1A04 – Fácil. Pegar no arco. Tocar as notas.</p> <p>G1A05 – Difícil. Pegar no arco. Tocar as notas.</p> <p>G2A01 – Médio. As notas agudas acho que saem melhor e sinto-me mais confortável. O ritmo.</p> <p>G2A02 – Fácil. As notas agudas. Pôr os dedos no arco.</p> <p>G2A03 – Eu acho que às vezes pode ser difícil se não estudarmos, mas quando estudamos pode ser muito fácil. Pizzicato. Segurar no violino.</p> <p>G2A04 – Todas as coisas são fáceis o que é preciso é tentarmos alcançar o nosso</p>	No que respeita o desempenho do violino e à sua manipulação, as preocupações dos mais pequenos são essencialmente técnicas e manipulativas; nos mais velhos começa-se a sentir uma preocupação em termos mais expressivos.

		<p>objetivo. Aprender as músicas rápido. Normalmente é quase tudo, o polegar nunca está redondo, quase nunca toco afinado, o polegar está muito para cima, às vezes toco duas notas ao mesmo tempo.</p> <p>G2A05 – Depende das músicas e daquilo que estamos a tocar. Tocar/aprender a música depressa. Pôr o arco direito.</p> <p>G2A06 – Depende das músicas. Decorar as músicas, decoro rápido. Pôr as mãos no sítio certo.</p> <p>G2A07 – Fácil. O Trillo. As ligaduras</p> <p>G3A01 – Difícil. Pegar no arco, acho que melhorei muito. Acertar no sítio certo com os dedos</p> <p>G3A02 – Difícil. Ouvir bem as notas e interpretar o que estou a ouvir. Tudo o que tem a ver com o arco e ler partituras</p>		
		<p>- O que achas que é preciso para uma música ser bem tocada?</p>	<p>G1A01- Pôr os dedos no sítio e olhar para o arco</p> <p>G1A02- Praticar muitas vezes e estudar muitas vezes</p> <p>G1A03 – Olhar para os dedos e tocar o arco sempre direitinho</p> <p>G1A04 – Um instrumento</p>	<p>O conceito de qualidade musical para os mais novos está unicamente relacionado com questões materiais, onde a qualidade musical é entendida ao nível da qualidade manipulativa; nas idades intermédias a qualidade começa a ser em termos de expressão musical; nos</p>

		<p>G1A05 – O violino estar afinado</p> <p>G2A01 – Dinâmica, saber o nome das notas e o ritmo</p> <p>G2A02 – O ritmo</p> <p>G2A03 – Nunca se repetir a mesma coisa</p> <p>G2A04 – Prestar sempre atenção tanto à música como aos dedos</p> <p>G2A05 – Estudar</p> <p>G2A06 – Estudar muito</p> <p>G2A07 – Estudar</p> <p>G3A01 – Tem que ter harmonia, a ligação entre as notas tem que estar perfeita e também o crescendo tem de estar bem definido para dar alguma musicalidade à própria música</p> <p>G3A02 – Ter alguma coisa para além da técnica, ter emoção</p>	<p>adultos a expressão está aliada à emoção e à musicalidade.</p>
	<p>- É fácil para ti tocar afinado? Como é que sentes que se estás ou não estás afinado?</p>	<p>G1A01- Sim, não sei</p> <p>G1A02- X</p> <p>G1A03 – Sim, faz barulho quando não estamos afinados</p> <p>G1A04 – Sim, não sei</p> <p>G1A05 – Sim, não sinto</p> <p>G2A01 – Mais ou menos, com os anos uma</p>	<p>Quanto à afinação, os mais pequenos, não têm ainda uma noção/perceção estabilizada do que é tocar afinado; os mais velhos têm essa perceção e controlam a afinação através da audição.</p>

			<p> pessoa vai-se habituando ao som e então depois consegue corrigir automaticamente as notas</p> <p>G2A02 – Mais ou menos, pelo som</p> <p>G2A03 – Sim, às vezes. Por causa da postura dos dedos.</p> <p>G2A04 – Mais ou menos. Da forma como toco, quando os dedos não estão bem posicionados nas cordas</p> <p>G2A05 – Não. Com o ouvido e quando estou a tocar com alguém</p> <p>G2A06 – Não. Pelo ouvido, ou pela professora que me avisa</p> <p>G2A07 – Não. Quando os meus dedos não estão no traço</p> <p>G3A01 – Às vezes, é o ouvido que me dita</p> <p>G3A02 – Vou dizer que não. De ouvido</p>	
	2.2. Expressividade	- O que achas que é preciso para uma música ficar bonita?	<p>G1A01- Saber de cor, pôr os dedos no sítio certo</p> <p>G1A02 – Tocar violino bem</p> <p>G1A03 – Afinação</p> <p>G1A04 – Pegar no instrumento direitinho</p> <p>G1A05 – Tocar direito</p>	As questões expressivas na música, ou embelezamentos, para as crianças estão ligadas a questões técnicas e manipulativas; nas idades intermédias começa já a evidenciar-se uma evolução, na qual ligam a expressividade ao

		<p>G2A01 – Tocar afinado, a dinâmica e saber o ritmo</p> <p>G2A02 – Tocar afinado, a dinâmica e o ritmo</p> <p>G2A03 – Saber que está afinado, nunca se repetir a mesma parte da música</p> <p>G2A04 – É preciso prestar atenção às notas, aos dedos, boa postura</p> <p>G2A05 – Dinâmicas</p> <p>G2A06 – Ter várias dinâmicas diferentes e ter várias melodias</p> <p>G2A07 – Ter um som suave</p> <p>G3A01 – É a musicalidade, tem que haver harmonia entre as notas para que se perceba melhor a música e ela seja agradável de ouvir</p> <p>G3A02 – Também semelhante à outra pergunta, ter alguma emoção apesar de ter que ter toda a parte técnica perfeita</p>	<p>ritmo e às dinâmicas; nos mais velhos já está incorporado que a técnica tem de servir as questões expressivas e interpretativas.</p>
2.3. Valor	- Que música das que estás a tocar gostas mais? Qual tocas melhor?	<p>G1A01- A que estou a tocar. A que estou a tocar agora, porque já sei</p> <p>G1A02- (Não tem nenhum preferida não sabe)</p> <p>G1A03 – Estrelinha. A estrelinha. Porque é fácil e tem menos notas</p> <p>G1A04 – Brilha brilha lá no céu. Mi para</p>	<p>Relativamente ao gosto pelas músicas tocadas, nas crianças não se sente uma grande adesão, tudo está muito ligado às questões materiais; nas idades intermédias é possível observar escolhas a um nível mais expressivo; nos adultos</p>

		<p>Porquê?</p> <p>roda lá. Porque toco.</p> <p>G1A05 – Os parabéns, os parabéns porque tem menos notas</p> <p>G2A01 – Aleluia porque foge aos temas naturais. Aleluia, porque acho que é mais fácil, não tem tantas notas e também já conheço de ouvido</p> <p>G2A02 – Allegro, o Allegro pelo som e porque tem uma parte que eu acho muito bonita</p> <p>G2A03 – Até agora foi o Balão do João. A estrelinha, porque eu estudei várias vezes em casa e ainda continuo a estudar às vezes</p> <p>G2A04 – A penúltima. Estrelinha porque em casa toquei várias vezes</p> <p>G2A05 – A que estou a tocar agora. Não sei</p> <p>G2A06 – A que estou a tocar agora. Não sei</p> <p>G2A07 – A que estou a tocar agora. Jingle Bell porque toco com outra pessoa</p> <p>G3A01 – Avé Maria – Schubert. O Hino da Alegria porque não necessito de pauta, embora que goste de tocar com pauta, mas quando decoro acho que depois tenho mais liberdade para tocar e não</p>	<p>existe uma adesão ao estilo.</p>
--	--	---	-------------------------------------

			estou tão condicionada G3A02 – A música Irlandesa. Isto não sei dizer	
3. Processos de Aprendizagem	3.1. Aspetos Cognitivos	- Como fazes para tocar uma música nova?	G1A01- 1º a música que estou a tocar tem de estar bem para tocar a nova. Pôr os dedos no sítio certo G1A02- Estar atenta, pintar as notas G1A03 – Pintar G1A04 – Pintar G1A05 – Pinto G2A01 – 1º vejo a pauta, as notas, tento às vezes memorizar um bocadinho as notas que é para depois quando tiver a tocar ser mais fácil G2A02 – Vejo as notas e tento posicionar os dedos no violino G2A03 – Observando a professora e estudando em casa G2A04 – Na 1ª parte não toco, fico a observar as notas para quando for tocar no violino não me enganar G2A05 – 1º ouço a música para ficar mais ou menos no ouvido e depois tento tocar G2A06 – Estudo muitas vezes G2A07 – 1º peço à professora para tocar e	Quando confrontados com uma música nova, os mais novos têm necessidade de colorir a partitura para saberem o que estão a tocar; nas idades intermédias demonstram gostar mais de seguir um modelo, havendo portanto um jogo de imitação e intuição; nos adultos, existe um processo tanto analítico (ver parte por parte para chegar ao todo) como intuitivo (receber a música como um todo).

		<p>ouço-a várias vezes</p> <p>G3A01 – 1º olho, tento descodificar os símbolos, as notas, considerar os tempos e tiro dúvidas. Inicialmente não gosto de tocar, 1º preciso de estudar a pauta, ou seja, há um estudo prévio de visualização e interpretação da pauta para depois começar os primeiros passos com o instrumento</p> <p>G3A02 – Sento-me e normalmente tento ouvir a música várias vezes e vou de compasso em compasso aprendendo a música</p>	
	<p>- Memorizas bem uma música? Se tivesses que memorizar como fazias?</p>	<p>G1A01- Sim. Tenho de estudar e saber as notas</p> <p>G1A02- Sim. Tocar muitas vezes</p> <p>G1A03 – Sim. Estudava muito</p> <p>G1A04 – Sim. (não sabe)</p> <p>G1A05 – Sim. Estudava bem em casa</p> <p>G2A01 – Mais ou menos, depende da música. 1º ouvia e depois tentava reproduzir mais ou menos por mim própria.</p> <p>G2A02 – Mais ou menos. Estudava muitas vezes em casa</p> <p>G2A03 – Quando estou com atenção sim.</p>	<p>Os mais novos acham que para memorizar têm de estudar muito; os mais crescidos apontam várias estratégias, começando a associar métodos de trabalho para memorizar; no 3º grupo referem já fazer uso de uma metodologia de trabalho.</p>

		<p>Estudava várias vezes em casa e aqui na aula</p> <p>G2A04 – Se prestar atenção, estudar muito e se não for muito longa. Prestava atenção. Estudava várias vezes, solfejava essa partitura</p> <p>G2A05 – Depende da música. Ouvia várias vezes a música e depois tento tocar</p> <p>G2A06 – Sim. Vejo as notas, memorizo as notas na minha cabeça depois procuro as notas no violino para saber como é que é</p> <p>G2A07 – Não, ouvia-a várias vezes</p> <p>G3A01 – Acho que sim, dentro do normal, não sou uma criança tenho responsabilidades. Ia tocando aos poucos, alguns compassos sem ver e sempre que tinha dúvidas ia lá e repetia sem olhar, sempre com o ouvido a auxiliar</p> <p>G3A02 – Uma música Irlandesa sim, agora de outras escolas não. Tocava linha a linha, compasso a compasso até ficar na cabeça</p>	
	- Preferes tocar por partitura ou aprender por imitação	<p>G1A01- Pela partitura. Acompanhado pela professora</p> <p>G1A02- Pela partitura. Acompanhada pela professora</p> <p>G1A03 – Partitura. Acompanhado pela</p>	Entre tocar por partitura ou por imitação/ouvido, num dos alunos é notável a preferência de aprender por imitação/ouvido, o que não estará ligado à idade mas sim a experiências e vivências

	ou ouvido? - Preferes tocar sozinho ou acompanhado pela professora?	professora. G1A04 – Partitura. Acompanhado pela professora G1A05 – Por partitura. Sozinha G2A01 – Acho que é por partitura, porque eu já estou mais habituada a tocar por ouvido do que a tocar por partitura mas também tocar por ouvido depois tocar por partitura pode prejudicar um bocadinho. Acompanhada. G2A02 – Partitura. Acompanha G2A03 – Por partitura. Acompanhado pela professora G2A04 – Por partitura. Acompanhada G2A05 – Partitura. Acompanhada G2A06 – Partitura. Acompanhada G2A07 – Ouvido. Acompanhada G3A01 – Por partitura é como saber falar sem saber ler, acho que não faria sentido. Depende, gosto de tocar acompanhada e sentir que estou no ritmo certo, outras vezes gosto de tocar sozinha para ver o meu desempenho G3A02 – Ouvido/ Imitação. Acompanhado	passadas; quanto aos restantes alunos, é normal o tipo de resposta visto que todos se encontram a aprender num processo formal com partitura.
3.2. Aspectos Psicomotore	- Achas que tens mais	G1A01- Mão esquerda. Para pôr os dedos.	Relativamente aos aspectos psicomotores, nomeadamente em

	s	<p>dificuldades na mão direita ou na mão esquerda? Porquê?</p>	<p>G1A02- Na direita. Porque está sempre o arco torto.</p> <p>G1A03 – Na mão do arco. Porque o arco pode fugir</p> <p>G1A04 – Na direita. Porque o arco foge</p> <p>G1A05 – Direita. Porque o arco pode fugir</p> <p>G2A01 – Eu acho que é mais na esquerda. Não sei, se calhar por eu ser destra.</p> <p>G2A02 – Direita. Por posicionamento do arco</p> <p>G2A03 – Direita, porque é a que segura o arco e eu ponho sempre a mão torta</p> <p>G2A04 – Direita. Porque normalmente nunca ponho o polegar redondo no arco e os dedos estão sempre a fugir</p> <p>G2A05 – Mão direita. Porque eu não consigo pôr o arco direito</p> <p>G2A06 – Mão esquerda. É difícil pôr os dedos nos traços certos</p> <p>G2A07 – Esquerda. Por causa da afinação</p> <p>G3A01 – Na esquerda, a posição dos dedos para as notas e depois também o vibrato</p> <p>G3A02 – Mão direita. Porque acho que para mim é um movimento</p>	<p>relação à técnica da mão direita e da mão esquerda, são mencionadas questões técnicas por parte de todos os alunos, sendo normal que estes apresentem dificuldades semelhantes, uma vez que estão a habituar o corpo a técnicas novas.</p>
--	---	--	---	---

			completamente fora do normal.	
	3.3. Aspectos Afetivos	<p>- Gostas de tocar em audições? Porquê? Como te sentes?</p> <p>- Ficas nervoso a tocar para as outras pessoas? E para a professora?</p>	<p>G1A01- Sim, feliz. Sim. Não.</p> <p>G1A02- Sim, feliz. Sim. Não</p> <p>G1A03 – Sim, bem. Não. Não</p> <p>G1A04 – Sim, bem. Não. Não</p> <p>G1A05 – Sim, bem. Não. Não</p> <p>G2A01 – Eu não gosto que as pessoas fiquem a olhar fixamente para mim fico nervosa, mas tem de ser, por isso... Sim. Aí já não.</p> <p>G2A02 – Eu sinto-me muito nervosa e isso prejudica-me por isso não gosto muito. Sim. Não</p> <p>G2A03 – Sim, assim as pessoas ficam a conhecer os pontos fortes e os meus pontos fracos. Sinto-me nervoso. Sim. Não.</p> <p>G2A04 – Não gosto muito, fico nervosa, tenho medo que as pessoas não gostem da música, pensem que eu não tenho qualidade. Sim. Não</p> <p>G2A05 – Não, muito nervosa. Sim. Não.</p> <p>G2A06 – Depende, às vezes fico muito nervosa e é difícil tocar. Sim. Não</p> <p>G2A07 – Não, fico nervosa. Sim. Não</p>	Os mais pequenos não têm tendência a ficar nervosos, não revelam qualquer estado de nervosismo relevante, o que se começa já a sentir nos mais velhos quando são expostos ao grande público; nos adultos esta ansiedade é refletida, mas reconhecem a importância de mostrarem o que aprenderam.

			<p>G3A01 – Gostar gosto, só que fico sempre muito ansiosa. Gosto porque é a demonstração do que se aprende, é a possibilidade que temos de mostrar a quem nos quiser ouvir e ver aquilo que nós sabemos e aprendemos. Não é tanto o tocar é a exposição, se a pessoa está nervosa não toca porque o corpo físico, os braços dão sinais e o violino é um instrumento muito sensível e que vai logo refletir o estado emocional</p> <p>G3A02 – Não tenho muita experiência no violino mas nos outros instrumentos sim, e gosto de tocar à frente das outras pessoas, fico nervoso mas no fim é sempre bom. Sim. Nem tanto, mas um bocadinho às vezes</p>	
		<p>- Preferes tocar uma música conhecida ou é indiferente?</p> <p>- Do que é que mais gostas na aprendizagem e na prática do</p>	<p>G1A01- Conhecida. Das aulas</p> <p>G1A02- Conhecida. Da professora</p> <p>G1A03 – Conhecida. Das pautas novas</p> <p>G1A04 – Conhecida. Pegar no violino</p> <p>G1A05 – É indiferente. Tocar violino</p> <p>G2A01 – É indiferente mas claro que as conhecidas uma pessoa já vê mais ou menos pelo som, mas é indiferente. Talvez depois pelo facto de nós sabermos tocar e sentirmo-nos especiais e importantes</p>	<p>As crianças preferem as músicas conhecidas, gostam de tocar e gostam das aulas; nas idades intermédias a música ganha importância em termos expressivos, em particular no que diz respeito ao som, pois para estes o facto de estudar violino está ligado a ideias da identidade pessoal e autoestima; nos adultos a música é um projeto de vida, uma opção e satisfação pessoal.</p>

		violino?	<p>G2A02 – É indiferente. O som e porque o som cada vez vai ficando mais bonito e para mim o som é muito importante</p> <p>G2A03 – Conhecida. Praticamente gosto de tudo e não há nada no violino que eu odeie.</p> <p>G2A04 – Conhecida. Acho que é a mesma coisa que o G2A03 só que tenho de prestar mais atenção ao que toco porque futuramente se quiser ser música tocar bem e talvez ser como Mozart</p> <p>G2A05 – Conhecida. Da Professora</p> <p>G2A06 – É indiferente. Gosto de ouvir e saber que sei tocar as músicas</p> <p>G2A07 – Indiferente. Da professora</p> <p>G3A01 – Conhecida porque o ouvido vai ajudar. (...) É uma satisfação pessoal e enriquecimento pessoal que me dá muito prazer, que me descontraí e complementa a minha vida</p> <p>G3A02 – Indiferente. Porque gosto de tocar, gosto do desafio, mas também tenho esperança de qualquer dia tocar bem e dominar mais ou menos o instrumento</p>	
--	--	----------	--	--