



A importância da classe de conjunto de violinos Suzuki no desenvolvimento musical, pessoal e social dos alunos

Gisela Sofia Teixeira dos Santos

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, realizado 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

Professor Doutor, Miguel Nuno Marques Carvalhinho

Professor Adjunto da Escola Superior de Artes Aplicadas 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 Castelo Branco

Dedicatória

Dedico o presente trabalho aos meus pais, que sempre se esforçaram para que nunca me faltasse nada, e que sempre me apoiaram e auxiliaram a superar as dificuldades.

Agradecimentos

Ao Professor Doutor José Carlos David Nunes Godinho, por toda a disponibilidade, apoio e dedicação demonstrados.

Aos meus pais e avós, pelo amor e paciência. À minha irmã, por todas as horas dispendidas comigo, em leituras e correções e à minha madrinha, pelo incentivo essencial para a realização deste relatório.

À Fundação Conservatório Regional de Gaia, na pessoa do Professor Doutor Mário Mateus, por ter possibilitado a realização da Prática de Ensino Supervisionado.

Aos meus professores e amigos Alexandra e Augusto Trindade, por terem sido determinantes na minha vida desde sempre.

À Leonor, à Ana Sofia, ao Frederico, ao António, ao Pedro, à Mónica, à Sofia, ao Rui e à Anita pela coragem transmitida.

À Margarida, companheira de guerra.

A todos os meus alunos e encarregados de educação, sem os quais o presente estudo não seria possível.

E, por fim, a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização deste trabalho.

Resumo

O presente relatório de estágio incide sobre a unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, desenvolvida na Fundação Conservatório Regional de Gaia. É realizada uma contextualização do meio escolar e das classes de Violino e Classe de Conjunto do Conservatório, seguindo-se a descrição do desenrolar da prática em si, encerrando-se com uma reflexão sobre a mesma. Este relatório também incide sobre a unidade curricular de Projeto de Ensino Artístico, na qual foi desenvolvido um projeto cujo objetivo investigativo é verificar os eventuais efeitos da classe de conjunto Suzuki no desenvolvimento musical, social e pessoal dos alunos num contexto onde são combinadas aulas individuais e de conjunto.

Foi realizada uma revisão literária, discutindo conceitos como a aprendizagem e a fluência musical sob o ponto de vista de Keith Swanwick, o Método Suzuki, a memorização e a imitação, a aprendizagem em conjunto e as relações sociais desta resultantes e o papel da ansiedade na *performance*.

Assim, foi realizada uma investigação-ação que visava analisar os efeitos da classe de conjunto no desenvolvimento musical e sociopessoal dos alunos derivados de uma intervenção que consistiu em lecionar aulas individuais e de conjunto semanais. Neste sentido, recolheram-se dados de diversas fontes, através da observação direta, com registo de notas de campo, do preenchimento de grelhas de registo de níveis de competência e da realização de entrevistas, levantando as perceções dos alunos e encarregados de educação de alunos que frequentam ou não as aulas de conjunto.

Seguidamente, foram retiradas as conclusões do estudo, que parecem apontar para a existência de benefícios no desenvolvimento das crianças, num ensino que conjuga aulas de conjunto e aulas individuais.

Palavras chave

Prática de Ensino Supervisionada; aulas individuais; aulas de conjunto; método Suzuki; aprendizagens musicais, sociais e pessoais.

Abstract

This internship report focuses on the course unit Supervised Teaching Practice, developed at the Fundação Conservatório Regional de Gaia. A contextualization of the school environment and of Violin lessons and the Conservatory Ensemble is made, followed by a description of the progression of the practice itself, ending with a reflection on it. This report also focuses on the course unit Artistic Teaching Project, in which a project whose investigative objective was to verify the possible effects of Suzuki ensemble classes in musical, social and personal development of students in a context where both individual and ensemble classes are combined was developed.

A literary review was conducted, discussing concepts such as learning and musical fluency from the point of view of Keith Swanwick, the Suzuki Method, memorization and imitation, learning together and the social relationships that result from them and the role of anxiety in *performance*.

Therefore, a research-action which aimed to analyze the effects of the ensemble classes in musical, social and personal development of students derived from an intervention that consisted of weekly individual and group classes was conducted. With this in mind, data was collected from various sources, through direct observation, with the recording of field notes, the filling of competency levels tables and interviews, gathering the students and respective guardians' perceptions, whether or not they attend the ensemble classes.

Then, the conclusions of the study were drawn, which seem to point towards the existence of benefits in the development of children with a teaching practice that combines group and individual lessons.

Keywords

Supervised Teaching Practice; individual lessons; Suzuki method; musical, social and personal learning.

Índice geral

Introdução	1
Parte I – Prática de Ensino Supervisionada	3
1. Contextualização Escolar.....	5
1.1 Fundação Conservatório Regional de Gaia	5
1.2 Caracterização geográfica e histórica do Município de Vila Nova de Gaia	6
2. Caracterização da classe de instrumento.....	7
2.1 Classe de Violino	7
2.2 Dossier pedagógico de cordas do Conservatório Regional de Gaia	8
2.2.1 Conteúdos programáticos do 1º grau.....	8
2.2.2 Competências a desenvolver	9
2.2.3 Avaliações e provas	9
3. Caracterização da classe de conjunto.....	11
3.1 Apresentações públicas.....	11
3.2 Critérios de avaliação.....	13
4. Caracterização do aluno.....	15
4.1 Na aula individual.....	15
4.2 Na classe de conjunto.....	15
4.3 Na formação musical	15
5. Prática de Ensino Supervisionada – Instrumento	17
5.1 Planificações Trimestrais	17
5.2 Planificações e reflexões das aulas	20
5.3 Avaliações Trimestrais	26
6. Prática de Ensino Supervisionada – Classe de Conjunto.....	29
6.1 Planificações Trimestrais das Aulas de Conjunto	29
6.2 Planificações e reflexões das aulas	32
6.3 Audições de classe.....	38
7. Reflexão final sobre a Prática de Ensino Supervisionada.....	39
Parte II – Projeto do Ensino Artístico	41
1. Introdução.....	43
2. Enquadramento Teórico.....	45
2.1 A aprendizagem segundo Swanwick.....	45

2.2	O Método Suzuki.....	47
2.3	Imitação e Memorização.....	49
2.4	Aprendizagem em conjunto	52
2.5	Relações sociais.....	54
2.5.1	Entre os alunos	54
2.5.2	Com o professor.....	54
2.5.3	Com a família/pais.....	55
2.5.4	Relação pais/aluno/professor	56
2.5.5	Com o público	57
2.6	Ansiedade na <i>performance</i>	57
3.	Metodologia da Intervenção	61
3.1	Contextualização	61
3.2	Preparação dos instrumentos conforme proposto por Shinichi Suzuki ..	62
3.3	Estrutura das aulas.....	62
3.3.1	Aulas individuais.....	62
3.3.2	Aulas de conjunto.....	64
3.4	Audições de Classe	64
4.	Metodologia da Investigação	67
4.1	A metodologia investigação-ação.....	67
4.2	Técnicas e instrumentos de recolha de dados	67
4.2.1	Observação direta e notas de campo.....	68
4.2.2	Grelhas de registo de níveis de competência.....	68
4.2.3	Entrevistas.....	69
4.3	Análise e tratamento dos dados	72
4.3.1	Análise das grelhas de registo de níveis de competência.....	72
4.3.2	Análise das entrevistas e notas de campo.....	72
4.4	Apresentação e discussão dos resultados.....	74
4.4.1	Grelhas de observação	74
4.4.2	Entrevistas.....	82
5.	Conclusões	93
5.1	Implicações Educativas.....	95
	Referências Bibliográficas	97
	Apêndices	101

Apêndice A – Grelhas de registo de níveis de competência.....	103
Apêndice B – Transcrições das entrevistas realizadas.....	111
Apêndice C – Tabela de análise de conteúdo.....	135
Anexos	159
Anexo A – Programas das Audições.....	161

Índice de figuras

Figura 1 – Instalações da Fundação Conservatório Regional de Gaia	5
Figura 2 – A espiral do desenvolvimento musical de Swanwick e Tillman.....	45
Figura 3 – Modelo de <i>performance</i>	59
Figura 4 – Esquema representativo dos alunos em palco e respetiva legenda.....	66

Índice de tabelas

Tabela 1 – Conteúdos programáticos de referência para o 1º grau.....	8
Tabela 2 – Programa das provas trimestrais do 1º grau.....	9
Tabela 3 – Indumentária para os concertos.....	12
Tabela 4 – Planificação do 1º período	17
Tabela 5 – Planificação do 2º período	18
Tabela 6 – Planificação do 3º período	19
Tabela 7 – Planificação de aula de Instrumento do dia 10 de dezembro de 2015	20
Tabela 8 – Planificação da aula de Instrumento do dia 17 de março de 2016.....	22
Tabela 9 – Planificação da aula de Instrumento do dia 16 de junho de 2016.....	24
Tabela 10 – Programa apresentado pelo aluno em cada uma das provas trimestrais	26
Tabela 11 – Planificação do 1º período	29
Tabela 12 – Planificação do 2º período	30
Tabela 13 – Planificação do 3º período	31
Tabela 14 – Planificação da Aula de Conjunto do dia 15 de outubro de 2015	32
Tabela 15 – Planificação da Aula de Conjunto do dia 7 de janeiro de 2016	34
Tabela 16 – Planificação da Aula de Conjunto do dia 16 de junho de 2016	36
Tabela 17 – Análise SWOT	39
Tabela 18 – Repertório a apresentar nas provas do 1º e 2º graus.....	63
Tabela 19 – Audições de Classe realizados no ano letivo 2015/2016.....	65
Tabela 20 – Excerto da grelha de registo de níveis de competência (excerto)	69
Tabela 21 – Guião das entrevistas realizadas.....	70
Tabela 22 – Tabela de análise de conteúdo (excerto).....	73

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Número de alunos do Conservatório e distribuição por ciclos	7
Gráfico 2 - Representação gráfica das idades dos alunos	61
Gráfico 3 - Representação gráfica das médias relativas à Postura.....	74
Gráfico 4 - Representação gráfica das médias relativas à Execução	75
Gráfico 5 - Representação gráfica das médias relativas a questões Expressivas....	76
Gráfico 6 - Representação gráfica das médias relativas à Memória.....	77
Gráfico 7 - Representação gráfica das médias relativas ao Comportamento	78
Gráfico 8 - Representação gráfica das médias relativas à Responsabilidade	79
Gráfico 9 - Representação gráfica das médias relativas à Interação Social.....	80
Gráfico 10 - Representação gráfica das médias relativas à Aprendizagem Interpares	81
Gráfico 11 - Representação gráfica das médias relativas à Relação Social.....	82

Introdução

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Música – Instrumento e Música de Conjunto, e encontra-se dividido em duas partes. A primeira parte é relativa à unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, e relata essa mesma prática realizada na Fundação Conservatório Regional de Gaia, desenvolvida nas disciplinas Violino e Classe de Conjunto. A segunda parte contempla a unidade curricular de Projeto de Ensino Artístico que se cruzou com a Prática de Ensino Supervisionada durante todo o ano letivo de 2015/2016.

Na primeira parte podem ser destacadas duas secções. A primeira inclui a contextualização escolar, descrevendo a Fundação Conservatório Regional de Gaia e caracterizando o local onde ela se situa. Também é caracterizada a classe de violino, onde são mencionados os conteúdos programáticos adequados para o nível do aluno que foi objeto de estágio, as competências que deve desenvolver e a forma como é realizada a avaliação. Também é realizada a caracterização do aluno nas disciplinas que frequenta: Violino, Classe de Conjunto e Formação Musical. Depois, descreve-se a Classe de Conjunto de Violinos do Método Suzuki, também ela objeto de estágio, as suas apresentações em público e os critérios de avaliação. A segunda secção inclui as planificações trimestrais e semanais tanto das aulas de Instrumento como das de Classe de Conjunto, assim como as reflexões realizadas semanalmente em relação a cada aula das duas disciplinas. Também são referidas e descritas as provas de avaliação do aluno e as audições realizadas. Finalmente, ainda é feita uma reflexão crítica sobre a Prática de Ensino Supervisionada e as suas repercussões na minha vida profissional.

A segunda parte deste trabalho diz respeito ao Projeto de Ensino Artístico, com o tema “A importância da classe de conjunto de violinos Suzuki no desenvolvimento musical, pessoal e social dos alunos”. Foi traçado um objetivo para esta investigação, que consiste em verificar os efeitos que a classe de conjunto tem no desenvolvimento musical e sociopessoal dos alunos. Para cumprir o objetivo investigativo, foi realizada uma intervenção que visou lecionar paralelamente aulas individuais e de conjunto aos mesmos alunos. Nesta parte é possível distinguir cinco secções. Na primeira é realizada uma pequena introdução, na qual se justifica a escolha do tema do projeto e se faz uma descrição mais pormenorizada das restantes secções. Na segunda secção são discutidos os seguintes conceitos teóricos: a aprendizagem segundo Swanwick, o método Suzuki, a imitação e a memorização, a aprendizagem em conjunto, as relações desenvolvidas em contexto de música de conjunto e a ansiedade na *performance*. A terceira secção foca a intervenção realizada, descrevendo a classe e o decorrer normal de uma aula individual e uma aula de conjunto. Na quarta parte são descritas as técnicas e instrumentos com os quais foram recolhidos os dados e a forma como estes dados foram analisados. São também discutidos e justificados os resultados obtidos ao longo da investigação. Por fim, na quinta e última secção são explicitadas as principais conclusões e as possíveis implicações educativas que este estudo terá.

Parte I - Prática de Ensino Supervisionada

1. Contextualização Escolar

1.1 Fundação Conservatório Regional de Gaia

A Fundação Conservatório Regional de Gaia é uma instituição de ensino com regime de paralelismo pedagógico, que tem por objetivo promover o desenvolvimento da atividade cultural e artística por meio do ensino da música e de outras artes, através, também, da realização direta ou indireta de manifestações culturais e artísticas. Sedeado inicialmente no espaço do Colégio de Gaia, o Conservatório Regional foi transferido para o edifício atual, cedido pela Câmara Municipal de Gaia, em 1988, após obras de remodelação e adaptação (Fundação Conservatório Regional de Gaia, 2014).



Figura 1 - Instalações da Fundação Conservatório Regional de Gaia (Fonte: Fundação Conservatório Regional de Gaia, 2014)

Esta instituição privilegia as seguintes modalidades de ensino:

- *Despertando para a Música*: bebés entre os 0 e os 3 anos de idade;
- *Atelier instrumental infantil*: crianças entre os 3 e os 5 anos;
- *Método Suzuki*: método aplicado à formação de instrumentistas de arco (a partir dos 3 anos);
- *Cursos de Iniciação Musical*;
- *Cursos Regulares* (Básico – 1º, 2º, 3º, 4º e 5º graus; Secundário – 6º, 7º e 8º graus)

No Conservatório são administrados os cursos de Canto, Clarinete, Contrabaixo, Flauta de Bisel, Flauta Transversal, Formação Musical, Guitarra Portuguesa, Harpa, Oboé, Órgão, Piano, Acordeão, Percussão, Saxofone, Trombone, Trompa, Trompete, Viola Dedilhada, Viola D'Arco, Violino e Violoncelo (FCRG, 2013).

1.2 Caracterização geográfica e histórica do Município de Vila Nova de Gaia

A Fundação Conservatório Regional de Gaia localiza-se no Município de Vila Nova de Gaia, que pertence ao distrito do Porto e conta, com cerca de 302 295 habitantes, uma área de 168,7 km² e uma densidade populacional de 1 794, 46 hab/km², de acordo com os Censos de 2011.

Os primeiros indícios de ocupação humana em Vila Nova de Gaia remontam ao período Paleolítico (há cerca de 100 000 anos atrás), e consistem em duas placas de bronze datados dos anos 7 e 9, nas quais o texto (em latim), refere um pacto de hospitalidade entre os Túrdulos Velhos (povo vindo de terras mediterrânicas no século V a.C.) e os Romanos que se viriam a implantar no território.

Com a queda do Império Romano e a presença de suevos e visigodos, separam-se as duas principais povoações ao redor do rio Douro: *Portucale Castrumantiquum* (Gaia) e *Portucale Castrumnuovum* (que viria a ser a cidade do Porto).

O Município de Vila Nova de Gaia oferece equipamentos culturais como o Arquivo Municipal, o Auditório, a Biblioteca Municipal, a Casa da Cultura, a Casa Museu Teixeira Lopes, o Cine Teatro Eduardo Brazão, o Convento Corpus Christi, o Forúm da Cidadania e Juventude e o Solar Condes de Resende. A cidade de Gaia é também palco do Festival Internacional de Música, que se realiza anualmente, contando já com 22 edições.

2. Caracterização da classe de instrumento

2.1 Classe de Violino

A classe de violino do Conservatório Regional de Gaia é constituída por 78 alunos, dos quais 5 são alunos de Pré-Iniciação (Método Suzuki), 18 de Iniciação, 49 do Básico e 6 do Secundário.

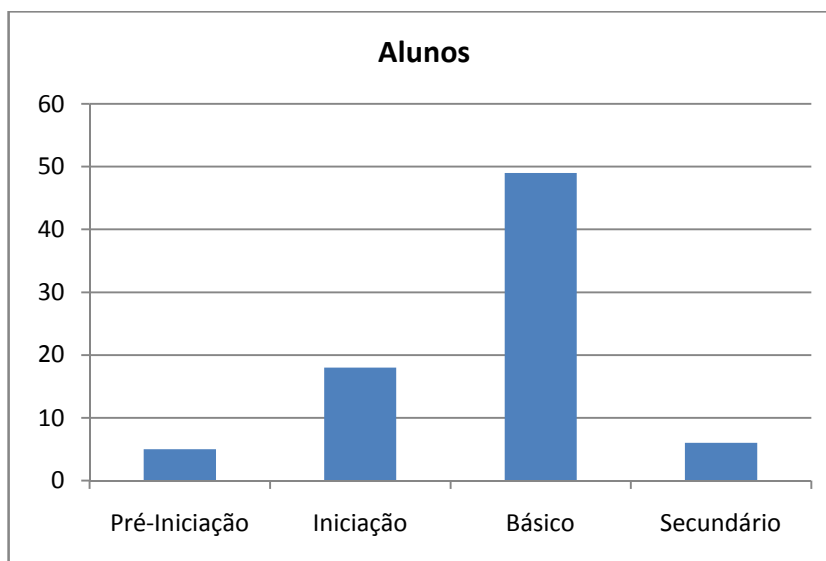


Gráfico 1 - Número de alunos do Conservatório e distribuição por ciclos (Fonte: Elaboração da autora)

O corpo docente conta com 4 professores de violino. A carga horária semanal da disciplina é de 90 minutos divididos por 2 alunos, de forma a que, segundo o artigo 9º, alínea *b*) da portaria nº 225/2012 de 30 de Julho de 2012, “metade da carga horária semanal atribuída seja lecionada individualmente, podendo a outra metade ser lecionada a grupos de dois alunos ou repartida entre eles, ou a totalidade da carga horária semanal atribuída é lecionada a grupos de dois alunos, podendo, por questões pedagógicas ou de gestão de horários, ser repartida igualmente entre eles”¹. O Conservatório oferece vários tipos de atividades, salientando-se as audições de classe (organizadas pelo professor da classe) e o Concurso de Execução Musical, que se realiza anualmente e que é destinado a alunos que frequentam os cursos de Iniciação Musical, Básico ou Secundário de Música no Conservatório.

A prática de ensino supervisionada incidiu sobre um aluno que frequenta o 1º grau no Conservatório Regional de Gaia.

¹ (Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho)

2.2 Dossier pedagógico de cordas do Conservatório Regional de Gaia

2.2.1 Conteúdos programáticos do 1º grau

No que diz respeito ao repertório de violino, o Conservatório Regional de Gaia segue, maioritariamente, o proposto pelo Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga. Uma vez que este repertório é elaborado partindo do pressuposto que os alunos iniciam o estudo do violino no 1º grau, são apenas sugeridos métodos de violino e de música de conjunto de iniciação, assim como as primeiras escalas e arpejos, como esquematizado no quadro abaixo:

Tabela 1 - Conteúdos programáticos de referência para o 1º grau

Métodos	Charles de Bériot Mathieu Crickboom “Le Petit Sevcik” Sevcik Op. 6 / 1º e 2º cadernos	
Música de Conjunto	Autor	Método
	Neil Mackay	“The First Year Violin Tutor”
	Mathieu Crickboom	“Chants eu Morceaux” / 1º Vol.
	Armand Parent	“Le Petit Violoniste” / 1º Vol.
Escalas/Arpejos	Sol Maior Lá Maior	

(Fonte: Dossier pedagógico de cordas do Conservatório Regional de Gaia)

No entanto, o repertório mencionado serve apenas como referência, já que “métodos e estudos são do critério do professor, dependendo do talento do aluno a sequência dos exercícios”, segundo o que é referido no “Programa Oficial de Violino” do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga. Sendo assim, o aluno do 1º grau (sobre o qual decorreu a prática de ensino supervisionada) está a seguir o volume 1 do “Suzuki Violin Method”, proposto pelo pedagogo Shinichi Suzuki.

2.2.2 Competências a desenvolver

No 1º grau, o aluno deverá:

- Posicionar corretamente o violino e o arco;
- Dominar a primeira posição em todas as cordas (afinação e colocação correta dos dedos);
- Executar diferentes golpes de arco (*staccato* e *legato*);
- Conhecer o repertório estudado (figuração rítmica, dinâmicas e golpe de arco adequado);
- Ler notas na pauta;
- Identificar corretamente as notas existentes na peça;
- Ter capacidade de memorizar e executar as peças com acompanhamento de piano;
- Ter capacidade de manter a concentração durante toda a peça em situação de audição.

2.2.3 Avaliações e provas

Ao longo do ano letivo, os alunos são submetidos a três provas, realizadas no final de cada período, e representam 40% da nota final do respectivo período. A avaliação é qualitativa, atribuindo um nível a cada aluno, numa escala de 1 a 5. Em cada prova, os alunos deverão apresentar:

Tabela 2 - Programa das provas trimestrais do 1º grau

Programa das Provas – 1º grau		
1	Uma escala Maior, na extensão de uma ou duas oitavas, e respectivo arpejo sobre o acorde no estado fundamental.	40 pontos
2	Um estudo (peças podem ser consideradas como estudos).	80 pontos
3	Uma peça.	80 pontos
		Total: 200 pontos

(Fonte: Dossier pedagógico de cordas do Conservatório Regional de Gaia)

Também são instrumentos de avaliação o comportamento na sala de aula, o cumprimento dos trabalhos de casa, as audições, o interesse e empenho e a assiduidade e pontualidade.

3. Caracterização da classe de conjunto

A Classe de Conjunto de Violinos do Método Suzuki conta com a participação de 19 alunos com idades compreendidas entre os 3 e os 12 anos. Inicialmente, tinha como objetivo ser um complemento das aulas individuais dos estudantes que frequentavam a pré-iniciação, ou seja, entre os 3 e os 5 anos. Posteriormente, foram inseridos os alunos do 1º ciclo do Ensino Básico cuja aprendizagem seguia a filosofia de Shinichi Suzuki. Os mesmos transitaram para o 2º ciclo do Ensino Básico no corrente ano, passando a Classe de Conjunto a contar com a participação de estudantes do 1º e 2º graus. A Classe é orientada pela professora Gisela Santos e é acompanhada ao piano por Joaquim Santos.

As aulas de conjunto têm a duração de 45 minutos e realizam-se à quinta-feira, entre as 18h30 e as 19h15. Uma vez que os alunos que a frequentam iniciaram a sua aprendizagem musical no ano transato ou no presente ano, as obras estudadas são as peças do volume I de Suzuki. Objetivamente, por um lado, as aulas de conjunto preparam os alunos para a prática de conjunto em orquestra ou agrupamentos de música de câmara, pois incidem sobre questões de junção, de liderança e de homogeneidade sonora. Por outro lado, a Classe de Conjunto possibilita o desenvolvimento não só coletivo mas também individual: as aprendizagens são mais rápidas, podendo funcionar por memorização e imitação; a escolha dos líderes em regime de rotatividade apela ao sentido de responsabilidade dos alunos mais avançados.

3.1 Apresentações públicas

A Classe de Conjunto de Violinos do Método Suzuki apresenta-se publicamente em audições de classe trimestrais, que funcionam como um incentivo para o estudo de todos os alunos. Sempre que estes não possam estar presentes nas audições, devem apresentar uma justificação válida e avisar, no mínimo, com duas semanas de antecedência, uma vez que poderá ser necessário retificar o repertório e o posicionamento dos alunos em palco.

Nestas audições é sugerida uma indumentária específica:

Tabela 3 - Indumentária para os concertos

Indumentária para os concertos	Audições de Natal e Páscoa	Meninas	<ul style="list-style-type: none"> - Saia azul-marinha (sem ser de ganga) - Camisa branca - Meias-calças azul-marinhas - Sapatos ou botas (sem ser sapatilhas) - Cabelo preso ou semi-presos
		Meninos	<ul style="list-style-type: none"> - Calças azul-marinhas (sem ser de ganga) - Camisa branca - Sapatos ou botas (sem ser sapatilhas)
	Audição Final	Meninas	<ul style="list-style-type: none"> - Calças de ganga azul - Camisola de uma só cor - Sandálias ou sapatos (sem ser sapatilhas) - Cabelo preso ou semi-presos
		Meninos	<ul style="list-style-type: none"> - Calças de ganga azul - Camisola de uma só cor - Sapatos ou sandálias (sem ser sapatilhas)

(Fonte: Elaboração da autora)

3.2 Critérios de avaliação

Os alunos são avaliados com base em vários critérios, tais como o comportamento na sala de aula, o desempenho nas aulas e nas audições, o interesse e empenho, a assiduidade e pontualidade, assim como a preparação das lições propostas. Se este último aspecto não for cumprido pelos alunos, a professora pode marcar provas com uma semana de antecedência, em que os alunos terão que executar, individualmente, essas mesmas lições. Na classe de conjunto, a avaliação é quantitativa, assim como acontece relativamente às aulas individuais, atribuindo um valor a cada aluno numa escala de 1 a 5.

4. Caracterização do aluno

4.1 Na aula individual

O aluno iniciou a aprendizagem do instrumento segundo o Método Suzuki em Setembro do ano letivo 2014/2015, no 4º ano do 1º ciclo do Ensino Básico, tendo ingressado no 1º grau do Ensino Articulado no corrente ano.

O estudante tem aula individual de violino às quintas-feiras, entre as 16h e as 16h45. É um aluno responsável, interessado e disciplinado no estudo individual, pelo que não apresenta dificuldades no que diz respeito a questões fulcrais como o correto posicionamento dos pés (importante para o equilíbrio do corpo) e do violino, assim como na preparação das lições propostas nas aulas e na sua memorização. No entanto, tem dificuldades na distribuição do arco e no controlo de som. Estas questões estão a ser trabalhadas e aperfeiçoadas através de vários mecanismos pedagógicos.

Desde o início da sua aprendizagem musical que tem revelado facilidades na leitura de partituras, tanto a nível de identificação de notas na pauta como a nível rítmico. O aluno participa regularmente em audições de classe, apresentando-se quer a solo quer como elemento da classe de conjunto.

4.2 Na classe de conjunto

O aluno integrou a Classe de Conjunto – Coro quando transitou para o 1º grau, ou seja, no presente ano letivo de 2015/2016, no Conservatório Regional de Gaia. As aulas têm lugar à quinta-feira, entre as 17h e as 18h30. É um estudante interessado, que participa ativamente em todas as atividades propostas pelo professor; demonstra um comportamento correto para com o docente e os restantes colegas.

4.3 Na formação musical

O aluno frequenta a turma A do 1º grau de formação musical no Conservatório Regional de Gaia. É uma turma constituída por 20 alunos que já frequentavam o 4º ano da Iniciação Musical no ano transato. As aulas têm lugar às terças-feiras das 14h às 15h30. O estudante revela interesse, empenho e uma boa atitude, tendo um excelente aproveitamento na disciplina. Embora demonstre um comportamento correto e respeitador para com a docente e os colegas, tem um acentuado espírito competitivo.

5. Prática de Ensino Supervisionada - Instrumento

5.1 Planificações Trimestrais

Tabela 4 - Planificação do 1º período

PLANIFICAÇÃO TRIMESTRAL – 1º PERÍODO	
Competências gerais e específicas	<ul style="list-style-type: none"> - Domínio da primeira posição em todas as cordas (afinação e colocação correta dos dedos); - Diferentes golpes de arco (<i>staccato</i> e <i>legato</i>); - Conhecimento do repertório estudado (figuração rítmica, dinâmicas e golpe de arco adequado); - Leitura de notas na pauta; - Identificação correta das notas existentes na peça; - Capacidade de memorização; - Capacidade de manter a concentração durante toda a peça em situação de audição.
Programa a apresentar na prova	Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> - Uma escala Maior, na extensão de uma ou duas oitavas, e respetivo arpejo sobre o acorde no estado fundamental; - Um estudo (peças podem ser consideradas como estudo); - Uma peça. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exemplificar sempre que necessário; - Executar exercícios técnicos específicos; - Participar em audições .
Conteúdos programáticos	<ul style="list-style-type: none"> - Escala Maior com o respetivo arpejo: Lá Maior (uma oitava) e Sol Maior (duas oitavas); - Estudo/Peça: lições 9 e 10 do “Suzuki Violin Method”; - Peça: lição 11 do “Suzuki Violin Method” .
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação do desempenho do aluno durante a aula; - Comportamento e atitude; - Assiduidade e Pontualidade.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Lápis e borracha; - Caderno; - Volume I do “Suzuki Violin Method”; - Estante.

(Fonte: Elaboração da autora)

Tabela 5 - Planificação do 2º período

PLANIFICAÇÃO TRIMESTRAL – 2º PERÍODO	
Competências gerais e específicas	<ul style="list-style-type: none"> - Domínio da primeira posição em todas as cordas (afinação e colocação correta dos dedos); - Diferentes golpes de arco (<i>staccato</i> e <i>legato</i>); - Conhecimento do repertório estudado (figuração rítmica, dinâmicas e golpe de arco adequado); - Leitura de notas na pauta; - Identificação correta das notas existentes na peça; - Capacidade de memorização; - Capacidade de manter a concentração durante toda a peça em situação de audição.
Programa a apresentar na prova	Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> - Uma escala Maior, na extensão de uma ou duas oitavas, e respetivo arpejo sobre o acorde no estado fundamental; - Um estudo (peças podem ser consideradas como estudo); - Uma peça. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exemplificar sempre que necessário; - Executar exercícios técnicos específicos; - Participar em audições.
Conteúdos programáticos	<ul style="list-style-type: none"> - Escala Maior com o respetivo arpejo: Sol Maior (duas oitavas); - Estudo/Peça: lições 12 e 13 do “Suzuki Violin Method”; - Peça: lição 14 do “Suzuki Violin Method” .
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação do desempenho do aluno durante a aula; - Comportamento e atitude; - Assiduidade e Pontualidade.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Lápis e borracha; - Caderno; - Volume I do “Suzuki Violin Method”; - Estante.

(Fonte: Elaboração da autora)

Tabela 6 - Planificação do 3º período

PLANIFICAÇÃO TRIMESTRAL – 3º PERÍODO	
Competências gerais e específicas	<ul style="list-style-type: none"> - Domínio da primeira posição em todas as cordas (afinação e colocação correta dos dedos); - Diferentes golpes de arco (<i>staccato</i> e <i>legato</i>); - Conhecimento do repertório estudado (figuração rítmica, dinâmicas e golpe de arco adequado); - Leitura de notas na pauta; - Identificação correta das notas existentes na peça; - Capacidade de memorização; - Capacidade de manter a concentração durante toda a peça em situação de audição.
Programa a apresentar na prova	Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> - Uma escala Maior, na extensão de uma ou duas oitavas, e respetivo arpejo sobre o acorde no estado fundamental; - Um estudo (peças podem ser consideradas como estudo); - Uma peça. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exemplificar sempre que necessário; - Executar exercícios técnicos específicos; - Participar em audições.
Conteúdos programáticos	<ul style="list-style-type: none"> - Escala Maior com o respetivo arpejo: Lá Maior (duas oitavas); - Estudo/Peça: lições 14 e 15 do “Suzuki Violin Method”; - Peça: lição 16 do “Suzuki Violin Method”.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação do desempenho do aluno durante a aula; - Comportamento e atitude; - Assiduidade e Pontualidade.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Lápis e borracha; - Caderno; - Volume I do “Suzuki Violin Method”; - Estante.

(Fonte: Elaboração da autora)

5.2 Planificações e reflexões das aulas

Tabela 7 - Planificação de aula de Instrumento do dia 10 de dezembro de 2015

PLANIFICAÇÃO DA AULA DE INSTRUMENTO						
Disciplina	Violino	Professor		Gisela Santos		
Grau	1º	Período	1º	Duração da aula	45 minutos	
Aula nº	11	Data	10.12.2015	Hora	16h – 16h45	
Sumário		Escala e arpejo de Sol Maior em duas oitavas Lição 9 do volume I do “Suzuki Violin Method” Lição 10 do volume I do “Suzuki Violin Method” Lição 11 do volume I do “Suzuki Violin Method”				
Conteúdos programáticos	Competências gerais	Competências específicas	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Conhecimento da escala Maior e respetivo arpejo	Domínio da primeira posição	Domínio da afinação e da colocação correta dos dedos na primeira posição	Executar todo o programa	Lápis e borracha	Avaliação do desempenho do aluno durante a aula	5' – afinação do instrumento
Conhecimento da peça (figuração rítmica, dinâmicas e golpe de arco adequado)	Diferentes golpes de arco	Identificação correta das notas existentes na peça	Uniformizar a qualidade de som da escala, utilizando menor quantidade de arco na primeira nota de cada ligadura	Caderno	Comportamento e atitude	15' – execução do programa todo
	Leitura de notas na pauta	Domínio do <i>staccato</i>	Corrigir a afinação, principalmente na utilização do 4º dedo na música 9	Volume I do “Suzuki Violin Method”	Assiduidade e Pontualidade	25' – correção de alguns pormenores
	Capacidade de memorização	Execução de peças com acompanhamento de piano	Relembrar de utilizar apenas meio arco nas colcheias, tanto na lição 10 como na lição 11	Estante		
	Capacidade de manter a concentração durante toda a peça em situação de audição	Alterações: Dó natural e Sol natural				

(Fonte: Elaboração da autora)

Reflexão da aula de 10 de dezembro de 2015:

Na aula de 10 de dezembro de 2015, o aluno começou por tocar todo o programa da prova, uma vez que esta estava agendada para a semana seguinte. Após o aluno ter executado a escala e o arpejo de Sol Maior, bem como as lições 9, 10 e 11 do volume I, a professora corrigiu alguns aspetos: na escala, uma vez que o aluno tinha tendência para gastar quase todo o arco na primeira nota da ligadura, ficando a segunda com um som forçado, foi-lhe pedido que utilizasse apenas metade do arco em cada uma das notas, equilibrando e melhorando a qualidade do som; foi também melhorada a afinação do quarto dedo, principalmente no que diz respeito à lição 10; foi lembrado o facto de, tanto na lição 10 como na 11, se dever utilizar meio arco nas colcheias e todo o arco nas semínimas.

Foi-lhe pedido também que, como trabalho de casa de férias de Natal, lesse e executasse lentamente a lição 12 do volume I.

Tabela 8 - Planificação da aula de Instrumento do dia 17 de março de 2016

PLANIFICAÇÃO DA AULA DE INSTRUMENTO						
Disciplina	Violino	Professor		Gisela Santos		
Grau	1º	Período	2º	Duração da aula	45 minutos	
Aula nº	23	Data	17.03.2016	Hora	16h - 16h45	
Sumário		Escala de Lá Maior Lição 15 do volume I do "Suzuki Violin Method"				
Conteúdos programáticos	Competências gerais	Competências específicas	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Conhecimento da escala Maior e respetivo arpejo	Domínio da primeira posição	Domínio da afinação e da colocação correta dos dedos na primeira posição	Analisar a prova trimestral realizada no dia 10 de março	Lápis e borracha	Avaliação do desempenho do aluno durante a aula	5' - afinação do instrumento
Conhecimento da peça (figuração rítmica, dinâmicas e golpe de arco adequado)	Diferentes golpes de arco	Identificação correta das notas existentes na peça	Escrever a escala de Lá Maior em duas oitavas	Caderno	Comportamento e atitude	5' - análise da prova trimestral
	Leitura de notas na pauta	Domínio do <i>staccato</i>	Solfejar a lição 15	Volume I do "Suzuki Violin Method"	Assiduidade e Pontualidade	5' - escala de Lá Maior
	Capacidade de memorização	Execução de peças com acompanhamento de piano	Executar a lição 15, lentamente e trecho a trecho, dando indicações para a preparação da lição durante as férias da Páscoa	Estante		30' - lição 15 do volume I do "Suzuki Violin Method"
	Capacidade de manter a concentração durante toda a peça em situação de audição	Alterações: Dó natural e Sol natural				

(Fonte: Elaboração da autora)

Reflexão sobre a aula de 17 de março de 2016:

Na aula de 17 de março de 2016 a professora começou por fazer uma breve análise à prova que o aluno tinha realizado na semana anterior, focando os pontos fortes, mas também os que precisavam de ser melhorados, entre eles, o posicionamento da mão direita no arco.

Depois, o aluno escreveu a escala de Lá Maior em duas oitavas, que deverá ser estudada durante o 3º período. Também lhe foi pedido que solfejasse a lição 15 e, posteriormente, esta lição foi executada lentamente e trecho a trecho, enquanto a professora dava alguns conselhos que iriam ajudar o aluno a preparar esta lição em casa, durante as duas semanas de férias da Páscoa. Foram informações que o aluno registou no caderno, de forma a não serem esquecidas. Foi-lhe então pedido que preparasse esta lição em casa, mas que também continuasse a tocar todas as aprendidas anteriormente, continuando a aperfeiçoá-las.

Tabela 9 - Planificação da aula de Instrumento do dia 16 de junho de 2016

PLANIFICAÇÃO DA AULA DE INSTRUMENTO						
Disciplina	Violino	Professor		Gisela Santos		
Grau	1º	Período	3º	Duração da aula	45 minutos	
Aula nº	33	Data	16.06.2016	Hora	16h - 16h45	
Sumário		Lição 17 do volume I do "Suzuki Violin Method"				
Conteúdos programáticos	Competências gerais	Competências específicas	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Conhecimento da escala Maior e respetivo arpejo Conhecimento da peça (figuração rítmica, dinâmicas e golpe de arco adequado)	Domínio da primeira posição Diferentes golpes de arco Leitura de notas na pauta Capacidade de memorização Capacidade de manter a concentração durante toda a peça em situação de audição	Domínio da afinação e da colocação correta dos dedos na primeira posição Domínio da primeira posição na corda Sol Identificação correta das notas existentes na peça Domínio do <i>staccato</i> Execução de peças com acompanhamento de piano Alterações: Dó natural e Sol natural	Solfejar a lição 17 Executar lentamente a lição 17 completa (dividindo-a em pequenos trechos), dando indicações para a correta preparação da música durante as férias de Verão	Lápis e borracha Caderno Volume I do "Suzuki Violin Method" Estante	Avaliação do desempenho do aluno durante a aula Comportamento e atitude Assiduidade e Pontualidade	5' - afinação do instrumento 40' - lição 17 do volume I do "Suzuki Violin Method"

(Fonte: Elaboração da autora)

Reflexão sobre a aula de 16 de junho de 2016:

Na aula do dia 16 de junho de 2016, a professora solicitou ao aluno que repetisse o trabalho de solfejo e de leitura realizado na aula anterior com a lição 17, uma vez que não tinha estudado. As duas primeiras linhas foram então solfejadas e depois executadas, tendo em atenção a articulação e a *appoggiatura*. Foi também trabalhada a quarta frase da primeira parte, onde todas as notas são mais longas e é introduzida uma nova nota, o dó sustenido na corda Sol. Seguidamente, foi solfejada lentamente a primeira pauta da segunda parte. Quando o aluno a começou a executar, deparou-se com algumas dificuldades, por exemplo, duas notas em cordas diferentes (Lá e Mi) ligadas na mesma arcada e a passagem em semicolcheias. A primeira foi solucionada quando a professora referiu a importância de poupar o arco na primeira nota e, depois, descer o cotovelo para a corda Mi de uma forma suave. As estratégias para resolver a segunda dificuldade consistiam em executar a passagem nota por nota, tendo em atenção à forma como os dedos eram colocados e quais eram os que permaneciam na corda. Depois, executou-se a passagem ligando as notas duas a duas, seguindo-se um exercício em que se alterava o ritmo para galope e galope invertido, tendo sempre o cuidado de preparar a nota seguinte antes de a tocar, aspeto em que a professora insistiu muito. Este exercício tem como finalidade fazer com que as semicolcheias tenham todas a mesma duração, assim como ajudar a que seja possível tocar a passagem num andamento mais rápido.

No final da aula, foi solicitado ao aluno que decorasse as duas primeiras linhas da lição 17, bem como que trabalhasse as semicolcheias, utilizando as três estratégias aprendidas na aula.

5.3 Avaliações Trimestrais

Conforme foi decidido em Conselho Pedagógico, as provas de avaliação são realizadas no final de cada período, não sendo aconselhável repetir o programa na íntegra, a não ser que se trate de provas globais, realizadas no 2º, 5º e 8º graus.

O júri é formado por dois professores, sendo um deles o professor da disciplina. Neste caso, o júri foi o mesmo para as três provas (à exceção da prova do 2º período, em que esteve presente o professor supervisor desta Prática de Ensino Supervisionada).

Como já foi referido, a avaliação é feita tendo em conta os fatores como o correto posicionamento do violino e do arco, o domínio da afinação e do posicionamento dos dedos na primeira posição, assim como de golpes de arco como o *staccato* e o *legato*. Também são questões determinantes a identificação das notas na pauta e o conhecimento do repertório estudado.

A tabela seguinte contém o programa executado pelo aluno em cada prova:

Tabela 10 - Programa apresentado pelo aluno em cada uma das provas trimestrais

	Escala	Estudo	Peça
1º período	Sol Maior em duas oitavas	Lição 9 do volume I do “Suzuki Violin Method” Lição 10 do volume I do “Suzuki Violin Method”	Lição 11 do volume I do “Suzuki Violin Method”
2º período	Sol Maior em duas oitavas	Lição 12 do volume I do “Suzuki Violin Method” Lição 13 do volume I do “Suzuki Violin Method”	Lição 14 do volume I do “Suzuki Violin Method”
3º período	Lá Maior em duas oitavas	Lição 14 do volume I do “Suzuki Violin Method” Lição 15 do volume I do “Suzuki Violin Method”	Lição 16 do volume I do “Suzuki Violin Method”

(Fonte: Elaboração pela autora)

Relativamente à prova do 1º período, o aluno revelou segurança e conhecimento aprofundado do repertório apresentado, uma vez que este estava memorizado. A

escala e arpejo foram executados nota a nota, com uma afinação precisa, à exceção do segundo dedo nas cordas Lá e Mi. Embora tenha sido utilizado pouco arco, o som foi limpo e não houve oscilações de ritmo. Na lição 9, o aluno demonstrou facilidade na utilização do quarto dedo (elemento introduzido pela primeira vez nesta música), preparando sempre o cotovelo esquerdo. O leque de dinâmicas variava entre *mezzopiano* e *mezzoforte*, e não entre *piano* e *forte*, como tinha sido trabalhado na aula. Tal como pretendido, o aluno imprimiu bastante energia nas lições 10 e 11, utilizando o golpe e a quantidade de arco corretas. A afinação foi bastante estável, à exceção de um ou outro terceiro dedo mal colocado. Depois de realizada uma análise da prova, o júri decidiu atribuir ao aluno o nível 5.

A prova do 2º período não foi tão segura como a anterior, tanto a nível de afinação como de facilidade na execução das lições, apesar de as ter apresentado memorizadas. A escala foi tocada ligando as notas duas a duas, com uma boa distribuição de arco, revelando algumas melhorias no que diz respeito à afinação. No arpejo notaram-se dificuldades, principalmente relativamente aos dedos que ficam pousados. A lição 12 foi executada num andamento rápido, mas com algumas desafinações quando era utilizado o segundo dedo na corda Lá (devido a este não estar devidamente encostado ao primeiro dedo). O som foi consistente e quase sempre limpo, à exceção de duas passagens de maior dificuldade técnica. As lições 13 e 14 são minuetos, tendo-se refletido o facto de o aluno ainda não ter conseguido interiorizar o carácter de dança da obra, na medida em que fazia acentuações agressivas no primeiro tempo do compasso. No entanto, não houve erros de notas e a afinação foi relativamente estável. A nota atribuída à prova foi 4.

O nível da prova do 3º período subiu um pouco, uma vez que o aluno se aplicou bastante. Mais uma vez, todo o repertório estava memorizado. A escala e o arpejo de Lá Maior foram executados nota a nota, revelando à vontade na utilização do arco e na afinação, que foi muito trabalhada nas aulas. A lição 14 apresentava bastantes melhorias relativamente à prova anterior, tanto no carácter como na afinação. A música 15 não atingiu o nível esperado, talvez devido ao nervosismo que o aluno apresentava. Algumas das arcadas foram trocadas, tendo até havido um engano nas notas. A lição 16 foi apresentada num andamento rápido e com carácter enérgico, sem erros de notas ou da quantidade de arco utilizada. No entanto, a atitude do aluno não foi a mais correta, uma vez que revelava quase desinteresse, como se quisesse “despachar” a prova. À semelhança do período passado, a nota atribuída foi 4.

6. Prática de Ensino Supervisionada - Classe de Conjunto

6.1 Planificações Trimestrais das Aulas de Conjunto

Tabela 11 - Planificação do 1º período

PLANIFICAÇÃO TRIMESTRAL – 1º PERÍODO	
Competências gerais e específicas	<ul style="list-style-type: none"> - Domínio das peças; - Aplicação de conhecimento adquiridos nas aulas individuais; - Evolução na aprendizagem; - Desenvolver o sentido de responsabilidade; - Interação social; - Domínio técnico da peça, mantendo a pulsação e o ritmo; - Capacidade de memorização das peças.
Programa	Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> - “Canção do Mi-Lá”; - “Cavalito Salta”/“Variação dos 8”; - Lições 2, 3, 4, 5, 6 e 8 do volume I do “Suzuki Violin Method”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exemplificar sempre que necessário; - Cantar todos as músicas, como exercício de junção; - Participar em audições.
Conteúdos programáticos	<ul style="list-style-type: none"> - “Canção do Mi-Lá”; - “Cavalito Salta”, “Variação dos 6”, “Variação dos 8” e “Tema”; - Lições 2 a 8 do volume I do “Suzuki Violin Method” .
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhos em casa; - Comportamento e atitude; - Assiduidade e Pontualidade; - Audições.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Lápis e borracha; - Caderno; - Volume I do “Suzuki Violin Method”; - Resina; - Esponja ou almofada; - Elásticos.

(Fonte: Elaboração da autora)

Tabela 12 - Planificação do 2º período

PLANIFICAÇÃO TRIMESTRAL – 2º PERÍODO	
Competências gerais e específicas	<ul style="list-style-type: none"> - Domínio das peças; - Aplicação de conhecimento adquiridos nas aulas individuais; - Evolução na aprendizagem; - Desenvolver o sentido de responsabilidade; - Interação social; - Domínio técnico da peça, mantendo a pulsação e o ritmo; - Capacidade de memorização das peças.
Programa	Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> - “Canção do Mi-Lá”; - “Cavalito Salta” e “Tema”; - Lições 2, 3, 5, 6, 8, 9, 10, 11 e 12 do volume I do “Suzuki Violin Method”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exemplificar sempre que necessário; - Cantar todas as músicas, como exercício de junção; - Participar em audições.
Conteúdos programáticos	<ul style="list-style-type: none"> - “Canção do Mi-Lá”; - “Cavalito Salta”, “Variação dos 6”, “Variação dos 8” e “Tema”; - Lições 2 a 12 do volume I do “Suzuki Violin Method”.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhos em casa; - Comportamento e atitude; - Assiduidade e Pontualidade; - Audições.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Lápis e borracha; - Caderno; - Volume I do “Suzuki Violin Method”; - Resina; - Esponja ou almofada; - Elásticos.

(Fonte: Elaboração da autora)

Tabela 13 - Planificação do 3º período

PLANIFICAÇÃO TRIMESTRAL – 3º PERÍODO	
Competências gerais e específicas	<ul style="list-style-type: none"> - Domínio das peças; - Aplicação de conhecimento adquiridos nas aulas individuais; - Evolução na aprendizagem; - Desenvolver o sentido de responsabilidade; - Interação social; - Domínio técnico da peça, mantendo a pulsação e o ritmo; - Capacidade de memorização das peças.
Programa	Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> - “Canção do Mi-Lá”; - “Cavalito Salta”; - Lições 2, 3, 4, 6, 8, 10, 12, 13 e 15 do volume I do “Suzuki Violin Method”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exemplificar sempre que necessário; - Cantar todas as músicas, como exercício de junção; - Participar em audições.
Conteúdos programáticos	<ul style="list-style-type: none"> - “Canção do Mi-Lá”; - “Cavalito Salta”, “Variação dos 6”, “Variação dos 8” e “Tema”; - Lições 2 a 15 do volume I do “Suzuki Violin Method” .
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhos em casa; - Comportamento e atitude; - Assiduidade e Pontualidade; - Audições.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Lápis e borracha; - Caderno; - Volume I do “Suzuki Violin Method”; - Resina; - Esponja ou almofada; - Elásticos.

(Fonte: Elaboração da autora)

6.2 Planificações e reflexões das aulas

Tabela 14 - Planificação da Aula de Conjunto do dia 15 de outubro de 2015

PLANIFICAÇÃO DA AULA DE CONJUNTO						
Disciplina	Classe de Conjunto de Violinos do Método Suzuki	Professor	Gisela Santos	Duração da aula	45 minutos	
				Período	1º	
Aula nº	3	Data	15.10.2015	Hora	18h30 – 19h15	
Sumário		“Canção do Mi-Lá” “Cavalito Salta” Lições 6 e 7 do volume I do “Suzuki Violin Method”				
Conteúdos programáticos	Competências gerais	Competências específicas	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Conhecimento e execução das peças: “Canção do Mi-Lá” “Cavalito Salta” Lição 6 do volume I de Suzuki Lição 7 do volume I de Suzuki	Domínio das peças Aplicação de conhecimentos adquiridos nas aulas individuais Evolução na aprendizagem Desenvolver o sentido de responsabilidade Interação social	Domínio técnico da peça, mantendo a pulsação e o ritmo Capacidade de memorização das peças Interesse e empenho Comportamento	Dividir a turma em pequenos grupos, de acordo com as idades e níveis Repetir a música várias vezes, exercitando a memorização e a concentração Tocar outra vez a música, com o grupo todo junto e com a professora como líder Cantar a lição 7 tendo em atenção as diferentes terminações (linha 1 e linhas 2 e 4)	Lápis e borracha Caderno Volume I do “Suzuki Violin Method” Resina Esponja ou almofada Elásticos	Trabalhos em casa Comportamento e atitude Assiduidade e Pontualidade Audições	10’ – afinação do instrumento 15’ – “Canção do Mi-Lá” 5’ – “Cavalito Salta” 5’ – Lição 6 do volume I de Suzuki 10’ – Lição 7 do volume I de Suzuki

(Fonte: Elaboração da autora)

Reflexão sobre a aula de 15 de outubro de 2015:

Na aula de 15 de outubro de 2016, a professora começou por afinar os violinos dos alunos e, posteriormente, insistiu novamente na colocação do 1º dedo em cima da fita na “Canção do Mi-Lá”, tarefa que se revelou difícil, pois a mão esquerda dos mais novos não se encontrava no sítio correto. Seguidamente, a “Canção do Mi-Lá”, o “Cavalito Salta” e a lição 6 foram executadas várias vezes, para trabalhar a resistência dos alunos. A professora reparou que os alunos se desconcentravam muito facilmente, depois de executarem as peças uma vez, aspeto que irá ser trabalhado ao longo do ano letivo. Por último, foram cantadas pelos mais velhos apenas as terminações das linhas 1, 2 e 4 da lição 7. Uma vez que estas estavam bastante esquecidas, a docente dividiu a turma em grupos e realizou uma espécie de “competição” entre eles, com a finalidade de ajudar os alunos a memorizar essas terminações. O vencedor seria o grupo que executasse corretamente as linhas pedidas pela professora.

Tabela 15 - Planificação da Aula de Conjunto do dia 7 de janeiro de 2016

PLANIFICAÇÃO DA AULA DE CONJUNTO						
Disciplina	Classe de Conjunto de Violinos do Método Suzuki	Professor	Gisela Santos	Duração da aula	45 minutos	
				Período	2º	
Aula nº	13	Data	07.01.2016	Hora	18h30 - 19h15	
Sumário		“Canção do Mi-Lá” “Tema” Lições 10 e 11 do volume I do “Suzuki Violin Method”				
Conteúdos programáticos	Competências gerais	Competências específicas	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Conhecimento e execução das peças: “Canção do Mi-Lá” “Tema” Lição 10 do volume I de Suzuki Lição 11 do volume I de Suzuki	Domínio das peças Aplicação de conhecimentos adquiridos nas aulas individuais Evolução na aprendizagem Desenvolver o sentido de responsabilidade Interação social	Domínio técnico da peça, mantendo a pulsação e o ritmo Capacidade de memorização das peças Interesse e empenho Comportamento	Rever a “Canção do Mi-Lá”, atentando na rotação do cotovelo direito Cantar o “Tema”, e depois executá-lo, dividindo-o em secções Trabalhar a afinação de conjunto das lições 10 e 11, principalmente quando o 4º dedo é utilizado Tocar outra vez a música, com o grupo todo junto e com a professora como líder	Lápis e borracha Caderno Volume I do “Suzuki Violin Method” Resina Esponja ou almofada Elásticos	Trabalhos em casa Comportamento e atitude Assiduidade e Pontualidade Audições	10’ - afinação do instrumento 10’ - “Canção do Mi-Lá” 15’ - “Tema” 5’ - Lição 10 do volume I de Suzuki 5’ - Lição 11 do volume I de Suzuki

(Fonte: Elaboração da autora)

Reflexão sobre a aula de 7 de janeiro de 2016:

Na aula de 7 de janeiro de 2016 a professora começou por afinar os violinos dos alunos e manifestou o seu agrado pelo desempenho da classe na Audição de Natal. Seguidamente, foi executada a “Canção do Mi-Lá” várias vezes, devido ao facto de a rotação do cotovelo não estar a ser feita corretamente, principalmente por parte dos alunos mais novos. Um dos exercícios realizados consistiu em, sem utilizar o instrumento, subir e descer o cotovelo de uma forma exagerada, tendo sempre em atenção em manter a mão em linha reta com o braço. Foi uma estratégia bastante apreciada pela classe em geral, tendo facilitado a resolução da dificuldade que existia.

Após a “Canção do Mi-Lá”, a professora pediu aos alunos para cantarem o “Tema”, sendo esta uma estratégia para relembrar a música, assim como para ensinar aos mais novos. Esta peça foi dividida em secções, sendo elas o “Pão” e o “Fiambre”, tal como foi ensinado nas aulas individuais. As duas secções referidas foram executadas separadamente, focando a atenção em pormenores como a colocação do 3º dedo da mão esquerda o mais rapidamente possível, ou a posição do cotovelo direito.

Por fim, passou-se à execução das lições 10 e 11, onde foi realizado um trabalho de afinação, principalmente, quando era necessário o quarto dedo. Esta dificuldade foi ultrapassada quando cada aluno tocou as passagens individualmente, e a professora chamou a atenção para questões como a colocação do dedo de lado ou a preparação do cotovelo esquerdo. Depois, ambas as músicas foram executadas novamente, assumindo a professora o lugar de líder do grupo.

Como trabalho de casa, ficou marcada a lição 12 do volume I.

Tabela 16 - Planificação da Aula de Conjunto do dia 16 de junho de 2016

PLANIFICAÇÃO DA AULA DE CONJUNTO						
Disciplina	Classe de Conjunto de Violinos do Método Suzuki	Professor	Gisela Santos	Duração da aula	45 minutos	
				Período	3º	
Aula nº	33	Data	16.06.2016	Hora	18h30 - 19h15	
Sumário		Lições 5 e 13 do volume I do "Suzuki Violin Method"				
Conteúdos programáticos	Competências gerais	Competências específicas	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
<p>Conhecimento e execução das peças:</p> <p>Lição 5 do volume I de Suzuki</p> <p>Lição 13 do volume I de Suzuki</p>	<p>Domínio das peças</p> <p>Aplicação de conhecimentos adquiridos nas aulas individuais</p> <p>Evolução na aprendizagem</p> <p>Desenvolver o sentido de responsabilidade</p> <p>Interação social</p>	<p>Domínio técnico da peça, mantendo a pulsação e o ritmo</p> <p>Capacidade de memorização das peças</p> <p>Interesse e empenho</p> <p>Comportamento</p>	<p>Corrigir os desfasamentos na música 5, estando em contacto constante com o líder</p> <p>Relembrar as arcadas na lição 5</p> <p>Esclarecer quando é utilizado o dó sustenido e o dó natural na lição 13</p> <p>Trabalhar a afinação, o ritmo e as dinâmicas na música 13</p>	<p>Lápis e borracha</p> <p>Caderno</p> <p>Volume I do "Suzuki Violin Method"</p> <p>Resina</p> <p>Esponja ou almofada</p> <p>Elásticos</p>	<p>Trabalhos em casa</p> <p>Comportamento e atitude</p> <p>Assiduidade e Pontualidade</p> <p>Audições</p>	<p>10' - afinação do instrumento</p> <p>15' - lição 5 do volume I de Suzuki</p> <p>20' - lição 13 do volume I de Suzuki</p>

(Fonte: Elaboração da autora)

Reflexão sobre a aula de 16 de junho de 2016:

Na aula de 16 de junho de 2016 a professora começou por afinar os violinos e solicitou que os alunos executassem a lição 5, pois muitos deles tinham acabado de estudar nas aulas individuais. Colocou um dos alunos mais velhos como líder e, quando o grupo começou a tocar, a docente verificou que havia desfasamentos. Chamou a atenção da importância de estar sempre a olhar para o líder e corrigiu alguns dos alunos mais novos, cujas arcadas estavam trocadas. Também lembrou que o segundo dedo deve permanecer pousado na corda. Como exercício de junção, todo o grupo cantou apenas a primeira frase da lição 5 e, posteriormente, cada fila executou essa mesma frase. Uma vez juntos, a dificuldade residia na afinação, pelo que a professora insistiu que os alunos deveriam focar toda a sua atenção em dois aspetos: tocar em conjunto com o líder e controlar a afinação, colocando os dedos em cima das fitas de apoio.

Seguiu-se a lição 13, sobre a qual a docente fez uma série de questões, principalmente sobre a utilização do dó suspenso ou natural. Seguidamente, os alunos executaram a peça, com outro dos mais velhos como líder. Na primeira parte foram trabalhados pontos como a afinação, o sentido em que os dedos deveriam ser colocados (de centro ou de lado) e o ritmo. Na segunda parte, a professora esclareceu os alunos sobre como deve ser executado um *piano* (dinâmica) em grupo: cada elemento do grupo deve tocar, por exemplo, *pianíssimo*, para que o resultado final seja apenas *piano*. Depois de também ser corrigida a afinação em algumas passagens, a classe executou novamente a lição, desta vez com acompanhamento de piano.

No final da aula, a docente avisou que na aula seguinte as provas iriam continuar, desta vez com as lições 12, 13 e 15. Os alunos mais novos deveriam preparar todas as músicas aprendidas até então.

6.3 Audições de classe

A Classe de Conjunto de Violinos do Método Suzuki tem como hábito participar nas Audições de Classe no Natal, na Páscoa e no final do ano².

A Audição de Natal realizou-se no dia 17 de dezembro de 2015, pelas 18h30, no Salão Nobre da Fundação Conservatório Regional de Gaia. O programa executado consistiu nas lições 8, 6, 5, 4, 3 e 2 do volume I do “Suzuki Violin Method”, assim como no “Cavalito Salta”, na “Variação dos 8” e na “Canção do Mi-Lá”. Foi uma audição que surpreendeu positivamente, pois não era esperado um nível de concentração tão elevado da parte dos alunos. Todas as músicas preparadas nas aulas foram executadas com um nível de qualidade já bastante elevado, apesar de terem ocorrido pequenas falhas, que se deveram, sobretudo, à afinação. Toda a classe revelou uma boa atitude e entusiasmo durante a audição. O público contava principalmente com os familiares dos alunos envolvidos, mas também com professores e funcionários do Conservatório.

A Audição de Páscoa realizou-se no dia 23 de março de 2016, pelas 17h, no Salão Nobre da Fundação Conservatório Regional de Gaia. O programa apresentado incluiu as lições 12, 11, 9, 8, 6, 5, 3 e 2, assim como o “Tema” e a “Canção do Mi-Lá”. O nível desta audição não foi tão alto quanto era pretendido, talvez por falta de ensaios no local onde seria realizada a audição. No entanto, e apesar de terem ocorrido falhas a nível de afinação, arcadas e posicionamento em palco, os alunos estavam motivados e felizes, contagiando também o público. Uma vez que a audição se realizou durante as férias de Páscoa, o Salão Nobre estava cheio, contando até com pessoas de pé.

A Audição Final realizou-se no dia 14 de julho, pelas 18h30, no Auditório Fernanda Correia (na Fundação Conservatório Regional de Gaia). O programa executado consistiu nas lições 13, 10, 9, 8, 6, 5, 4, 3 e 2, assim como no “Cavalito Salta” e na “Canção do Mi-Lá”. Esta audição foi de um nível muito superior relativamente às anteriores, no que diz respeito à correção na execução das músicas (afinação, arcadas, dinâmicas e homogeneidade sonora) e ao alinhamento e posicionamento em palco. Todo o grupo estava motivado e confiante, revelando um alto grau de concentração e empenho na *performance*. Como habitualmente, faziam parte do público familiares dos alunos, professores e funcionários no Conservatório, mas também crianças que iniciarão a aprendizagem do violino no próximo ano letivo (2016/2017) e respetivos familiares. No final da audição, os pais dos alunos demonstraram a sua satisfação pelo trabalho desenvolvido ao longo do ano.

² Os programas de sala das audições de classe encontram-se no anexo A.

7. Reflexão final sobre a Prática de Ensino Supervisionada

A Prática de Ensino Supervisionada foi uma experiência que marcará para sempre o meu percurso enquanto professora. De facto, o ensino não só é dirigido para o aluno, como também para o docente. Com a realização deste estágio, semana após semana, tive que desenvolver a capacidade de solucionar e propor estratégias de resolução das dificuldades que iam surgindo. Apesar de ser o segundo ano em que leciono, já me apercebi de que esta é uma atividade em que o docente tem que se adaptar, empenhar e esforçar para alcançar os resultados pretendidos.

O papel do professor supervisor e do professor cooperante foi essencial, pois sempre se demonstraram disponíveis para me ajudar a superar as dificuldades com que me deparava ou a esclarecer as dúvidas que iam surgindo. Acompanharam o meu percurso durante este ano letivo, ajudando-me a evoluir. De salientar também o papel do aluno sobre o qual a minha Prática de Ensino Supervisionada incidiu, pois este sempre se mostrou interessado, pronto para experimentar exercícios e técnicas novas que se propunham a ultrapassar as dificuldades. Concluindo, foi uma experiência que me acompanhará sempre e me ajudará enquanto professora.

Segue a análise SWOT³ sobre a Prática de Ensino Supervisionada:

Tabela 17 - Análise SWOT

Pontos fortes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acompanhamento constante da parte do supervisor; ▪ Dedicção e adaptação do método de trabalho ao aluno constantes; ▪ Boas condições de trabalho; ▪ Corpo docente qualificado e ambiente favorável para a cooperação entre todos.
Pontos fracos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dificuldade em obter os resultados pretendidos a nível técnico; ▪ Encontrar estratégias para manter a motivação de todos os alunos na aula de conjunto; ▪ Existência de apenas uma professora para orientar a classe de conjunto.
Oportunidades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidade para enriquecer os conhecimentos a nível do ensino; ▪ Diagnóstico rápido de problemas e capacidade para os solucionar, utilizando a estratégias mais eficaz.
Constrangimentos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reduzido tempo de aula; ▪ Grande diversidade de idades dos alunos que frequentam a aula de conjunto; ▪ Ausência de pianista acompanhador.

(Fonte: Elaboração da autora)

³ A análise SWOT é uma ferramenta desenvolvida na Universidade de Stanford na década de 1960. A cada letra é atribuído um significado: S - *strengths*, W - *weaknesses*, O - *opportunities*, T - *threats*.

Parte II - Projeto do Ensino Artístico

1. Introdução

O método Suzuki é uma filosofia que defende que a aprendizagem do violino é em tudo semelhante à aprendizagem da língua materna. Shinichi Suzuki considera que uma criança que seja desde muito cedo estimulada e exposta à música e ao violino desenvolverá as suas capacidades musicais através da audição, da imitação e da repetição, ou seja, da mesma forma instintiva com que aprende a falar a sua primeira língua.

Uma das características mais marcantes desta filosofia é a combinação de aulas individuais e de aulas de conjunto, realizadas semanalmente. Assim, foi-me solicitado, aquando do início da minha atividade profissional, que estas duas dinâmicas de trabalho (individualizado e coletivo) fossem combinadas no ensino do violino. Desta forma, as aulas individuais desenvolvem aspetos específicos como a técnica e a musicalidade e permitem uma abordagem individualizada em função da personalidade e das características físicas de cada aluno. As aulas de conjunto configuram-se essenciais no desenvolvimento da componente social, que de outra forma não existiria. Nestas aulas são estabelecidas dinâmicas de aprendizagem entre pares, essenciais na hipotética prática de música de conjunto no futuro. Estas aulas possibilitam não só o desenvolvimento social como também o individual, já que a aprendizagem poderá funcionar também por memorização e imitação. Para além disso, os modelos tendem a ser mais diversificados e apela-se ao sentido de responsabilidade dos alunos mais avançados. No entanto, nem todos os alunos da minha classe frequentam as aulas de conjunto, devido a incompatibilidade de horários com as restantes disciplinas. Estes alunos participam apenas nas aulas de preparação para a audição.

Decidi, então, debruçar-me sobre a influência das aulas de conjunto no desenvolvimento dos meus alunos a nível musical, social e pessoal, tendo o cuidado de incluir neste estudo as crianças que frequentam e não frequentam as aulas. Foi levantada a seguinte questão investigativa: *Quais são os efeitos da classe de conjunto Suzuki no desenvolvimento musical e sociopessoal dos alunos?*

Face a esta problemática, foi traçado o objetivo de intervenção, que consistiu em lecionar, ao longo do ano transato, aulas individuais (para a totalidade de 26 alunos) e de conjunto em paralelo (para 19 dos 26 alunos), segundo a carga letiva estabelecida pela escola. Consequentemente, esta investigação teve como objetivo verificar os eventuais efeitos que a classe de conjunto Suzuki terá no desenvolvimento musical e sociopessoal dos alunos.

Para além deste capítulo introdutório, o projeto é composto por quatro partes. No segundo capítulo, são explicados conceitos teóricos essenciais, que enquadram a problemática em estudo, incluindo literatura sobre os desenvolvimentos musical, social e pessoal dos alunos. É discutida a aprendizagem do ponto de vista de Keith Swanwick, sendo apresentada a sua Espiral do Desenvolvimento Musical (1988) e a

sua opinião sobre a fluência musical (1966). A filosofia de Shinichi Suzuki, comumente conhecida como o método Suzuki, é também nesta segunda parte explicada e interligada com os conceitos da memorização e imitação, com base nas suas obras “Ability Development from Age Zero” (1981) e “Nurtured by Love” (1983). Ainda no que concerne a estes dois conceitos, têm destaque as teorias de Lev Vygotsky (1978), Albert Bandura (2009) e Edwin Gordon (2000b) relativamente à memorização, e as teorias dos autores Lev Vygotsky (1978), Susan Hallam (2006) e Edwin Gordon (2000b) relativamente à imitação. A aprendizagem em conjunto é discutida com base na obra de Lev Vygotsky (1978), – sendo mencionado o seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal – Susan Hallam (2006) e Shinichi Suzuki (1981). Seguidamente, são estudadas as relações professor/aluno, pais/aluno e aluno/público, com base nas teorias de Bengt Olsson (1997), Alexandrina Pinto (2006), Susan Hallam (2001 e 2006), Lev Vygotsky (1978), Edwin Gordon (2000a) e de outros autores cujos artigos fazem parte da compilação *Oxford Handbook of Music Psychology*, editado por Hallam, Cross e Thaut (2008). Por último, é discutida a questão da ansiedade na *performance* com base na teoria de Susan Hallam (1998 e 2006).

No terceiro capítulo, Metodologia da Intervenção, é dada a conhecer a forma como a intervenção foi realizada. É caracterizada a escola e os alunos abrangidos no estudo e descrito o decurso regular de uma aula individual e de uma aula de conjunto. São também enumerados todos os concertos em que os alunos (alvo do estudo) participaram.

No quarto capítulo, Metodologia da Investigação, é descrito o método segundo o qual a recolha de dados foi realizada, as técnicas e instrumentos de tratamento dos dados e são, por fim, apresentados e discutidos os resultados obtidos.

O quinto e último capítulo debruça-se sobre três aspetos: verificar se o objetivo de investigação traçado foi cumprido, isto é, se a classe de conjunto Suzuki teve, de facto, influência no desenvolvimento dos alunos nos planos musical, social e pessoal, explicitar as principais conclusões retiradas e, por último, refletir acerca das implicações que este estudo terá para eventuais investigações futuras.

2. Enquadramento Teórico

2.1 A aprendizagem segundo Swanwick

Keith Swanwick defende que o desenvolvimento das crianças depende fundamentalmente de dois aspetos, sendo estes a idade e a interação com o ambiente envolvente. Também defende que este desenvolvimento é progressivo e previsível: “nós aprendemos a caminhar antes de conseguirmos correr, a levantar-nos antes de conseguirmos um ou outro, a imitar antes de dizer frases originais [...]”⁴ (Swanwick, 1988, p. 53).

No que diz respeito ao desenvolvimento musical, Swanwick e Tillman propõem uma espiral, onde se discriminam todas as fases do processo, no sentido ascendente (Swanwick, 1988). Toma a forma de uma espiral porque o processo do desenvolvimento musical é essencialmente cíclico, uma vez que, cada vez que se inicia a aprendizagem de um novo elemento, entra-se repetidamente na espiral, independentemente da idade ou da experiência musical que se possua.

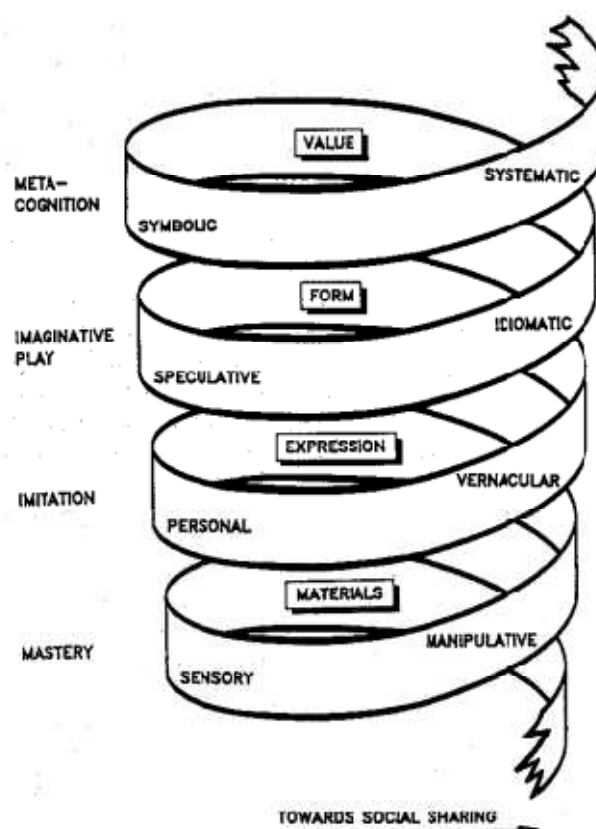


Figura 2 - A espiral do desenvolvimento musical de Swanwick e Tillman (Swanwick, 1988, p. 76)

⁴ Tradução da autora a partir do original: “We learn to walk before we can run, to stand up before we can do either, to imitate before we utter original statements [...]”

Como é possível observar na figura 2, Swanwick e Tillman consideram que o desenvolvimento musical segue uma sequência de quatro camadas. Cada uma dessas camadas contém dois modos, conforme a descrição que se segue.

Na primeira camada da espiral, os Materiais, identificam-se dois modos, o Sensorial e o Manipulativo. O primeiro refere-se à exploração individual do som dos instrumentos, particularmente a nível tímbrico, enquanto que o segundo se refere já à partilha com os outros, onde “a aptidão manipulativa para repetir, controlar, sincronizar, modificar e balancear se torna primordial”⁵ (Swanwick, 1988, p. 67), apresentando um interesse pelas técnicas utilizadas no instrumento, tanto a nível de posicionamento como de efeitos. Este último aspeto torna-se repetitivo nas composições, que são longas e sem sentido de coerência (Swanwick, 1988).

Na segunda camada, a Expressão, e à semelhança da primeira, existem dois modos, o Pessoal e o Vernáculo, em que o primeiro é mais individualista, e o segundo inclui já a presença de relações sociais (Swanwick, 1988). No Pessoal, a criança ainda está ligada ao impacto sonoro e à experimentação, mas já revela expressividade musical (principalmente nas mudanças de andamento e volume sonoro), enquanto que no Vernáculo surgem as primeiras composições inspiradas nas obras que conhece, demonstrando frases e melodias e aplicando conceitos como a pulsação e a métrica, provenientes da imitação e absorção de ideias musicais dessas obras conhecidas (Estevens, 2014). Neste modo (Vernáculo), existem ritmos e melodias possíveis de repetir, assim como composições curtas, em oposição ao que acontece na camada anterior (Swanwick, 1988).

Na terceira camada, a Forma, o primeiro modo é o Especulativo, no qual a criança procura variar as ideias musicais e explora possibilidades estruturais. Neste ponto, as composições revelam o estabelecimento de algumas regras musicais através da repetição frequente de um motivo; apesar desta repetição, o fim da composição é diferente, contrastante. O segundo modo é o Idiomático, em que as estruturas já se podem integrar num estilo. As composições voltam a ser mais longas e influenciadas por modelos. Os adolescentes nesta fase (13/14 anos), dão grande importância à autenticidade harmónica e instrumental (Swanwick, 1988).

Na quarta e última camada, o Valor, o primeiro modo existente é o Simbólico, em que o adolescente/jovem toma consciência do poder da música, identificando-se fortemente com um determinado estilo de peças. “O compromisso com a música baseia-se numa intensidade de sentimentos pessoais que é sentido como significativamente único”⁶ (Swanwick, 1988, p. 79). O segundo modo é o Sistemático, onde as composições têm bases históricas, musicológicas, psicológicas ou filosóficas, ou seja, têm um elemento teórico como base. Essas composições podem também

⁵ Tradução da autora a partir do original: “[if we want to play with others] the manipulative ability to repeat, to control, to synchronize, to modify, and to balance becomes prime.”

⁶ Tradução da autora a partir do original: “Commitment to music is founded on an intensity of personal feelings that is felt as significantly unique.”

inserir novas tecnologias. Para além das composições, a música é comentada, criticada. “No modo sistemático, o universo do discurso musical é expandido, refletido, discutido e celebrado com os outros”⁷ (Swanwick, 1988, p. 80).

Keith Swanwick (2003) também se debruça noutro aspeto da aprendizagem, que é a fluência do discurso musical, focando a presença/ausência de partitura. A existência de registos escritos da música tem como vantagem a comunicação de pormenores que poderiam ser esquecidos se a transmissão da música fosse apenas auditiva. No entanto, Swanwick refere que, sem a tradição da transmissão auditiva da música, muita da expressividade e estrutura seria perdida. E ainda salienta: “Pior, imagine as consequências de insistir em escrever jazz, rock, uma improvisação *raga* ou alguma música popular *antes da performance*. Este exercício desnecessário poderia impedir a fluência e sufocar o pensamento criativo”⁸ (Swanwick, 2003, p. 167).

Segundo o autor, os músicos podem usar mais ou menos da intuição ou da análise, sendo que a utilização da notação é já um processo analítico. Transmitindo as ideias de Philip Priest, Swanwick (2003) escreve que, entre os professores de música, existe o princípio de que a notação musical, intrinsecamente ligada à análise, é essencial para a compreensão da música. Atualmente, no entanto, o valor da notação é menor no que diz respeito à transmissão da música, essencialmente graças às tecnologias de gravação. Como uma ferramenta ao serviço da composição, a escrita pode ter um papel positivo somente se a análise da música for realizada numa fase inicial e, após essa fase, for utilizada apenas a audição. Segundo Priest, “dar nome às notas e reconhecer sinais são aptidões *auxiliares* para um executante, não essenciais para a *performance* nem para a compreensão, se por compreensão queremos dizer *pensar nos sons e ser capaz de apreciar e transmitir expressão artística em música*”⁹ (citado em Swanwick, 2003, p. 171).

2.2 O Método Suzuki

O Método Suzuki foi desenvolvido no Japão pelo violinista Shinichi Suzuki (1898-1998), e é baseado na teoria de que o talento não é algo que nasce com a criança, mas que pode ser desenvolvido, e que um instrumento pode ser aprendido da mesma maneira que uma criança aprende a língua materna, ou seja, “se uma criança fala a

⁷ Tradução da autora a partir do original: “In the systematic mode, the universe of music discourse is expanded, reflected upon, discussed and celebrated with others.”

⁸ Tradução da autora a partir do original: “Worse, imagine the consequences of insisting on notating jazz, rock, a raga improvisation or almost any folk music before performance. Such a needless exercise would impede fluency and stifle creative thought.”

⁹ Tradução da autora a partir do original: “Naming notes and recognizing signs are ancillary skills for a player, not essential to performance nor to understanding if by understanding we mean thinking in sounds and being able to appreciate and convey artistic expression through music.”

sua língua fluentemente, tem possibilidades de desenvolvimento. Outras capacidades podem, portanto, desenvolver-se de acordo com a forma como é educada”¹⁰ (Suzuki, 1981, p. 5). Este método foi aplicado primeiramente ao violino, uma vez que Suzuki era violinista, mas a partir de então vários outros instrumentos adotaram esta filosofia (International Suzuki Association, 2005).

Tal como já foi referido, o Método Suzuki tem por base um único fator: o princípio de que a aprendizagem do violino pode ser realizado à semelhança da aprendizagem da língua materna. A partir deste princípio, vários aspetos têm que ser tidos em conta: a presença permanente e participação ativa dos pais, um ambiente propício à aprendizagem, a exposição à música desde o nascimento (uma vez que o recém-nascido também é desde os primeiros momentos exposto à voz falada, embora não a compreenda), a existência de aulas individuais e de aulas de conjunto, em que se reúnem todas as crianças que estão a aprender pelo mesmo método e a apresentação regular em público, quer para o público propriamente dito, quer em audições em casa, para a família (Trindade, 2010).

No início da aprendizagem do instrumento, são colocadas fitas de apoio quer no violino quer no arco, para assim facilitar o posicionamento correto dos dedos e a exploração das diversas zonas do arco. Estas fitas de apoio são retiradas gradualmente, conforme a evolução do aluno. Os violinos têm diferentes tamanhos, de forma a adequarem-se às diferentes alturas e idades dos alunos. Segundo Trindade (2010), o fator fundamental da aprendizagem segundo o Método Suzuki é esta ser feita ao ritmo de cada aluno, consolidando um aspeto técnico antes de avançar para o seguinte. Este processo não deve ser acelerado, de maneira a não criar lacunas na aprendizagem. Suzuki faz questão de insistir na questão da consolidação da aprendizagem, e dá como exemplo a palavra *Uma Uma*¹¹: “[...] há um quase incontável número de vezes que o bebé irá ouvir *Uma Uma* antes de conseguir dizer. Depois essa aptidão deve crescer muito mais antes de conseguir dizer *Mamã* ou *Papá* e ter um vocabulário de três palavras. Enquanto pratica essas três palavras, a aptidão deve, novamente, crescer muito mais para adicionar uma quarta palavra e depois mais uma vez para adicionar a quinta.”¹² (Suzuki, 1981, p. 6).

Para Suzuki, a criança aprende obrigatoriamente através da imitação e seguindo a sequência imitação-leitura-escrita. Segundo o princípio da sua filosofia, portanto, a aprendizagem da música/do violino será feita pela mesma ordem sequencial (Trindade, 2010).

¹⁰ Tradução da autora a partir do original: “If a child speaks his language fluently, he has developmental possibilities. Other abilities should therefore develop according to the way he is raised.”

¹¹ Um dos termos para “comida”, aprendidos primeiramente pela criança.

¹² Tradução da autora a partir do original: “[...] there is an almost uncountable number of times that the baby will hear *Uma Uma* before he is able to say it. Than that ability must grow a great deal more before he can say *Mama* or *Papa* and have a three word vocabulary. While practicing these three words, his ability must again grow a great deal so as to add a fourth word, and yet again to add a fifth.”

Conforme este método, as sessões de estudo em casa podem ser curtas (3 minutos), mas devem ocorrer várias vezes ao dia, tendo como base a repetição não só da lição em estudo, como também do repertório já estudado, de forma a manter sempre as músicas presentes na memória, aperfeiçoando também aspectos técnicos. Segundo Trindade (2010), a repetição irá fazer com que os movimentos se tornem automáticos, o que implica que tudo seja estudado com rigor desde o início do processo de aprendizagem. Acerca deste assunto, Suzuki refere: “Se negligenciar um talento adquirido, ele não vai melhorar. Repita o que conseguiu para assegurar que ainda o consegue fazer, tente outra vez para obter melhores resultados, e repita-o com resultados ainda mais impressionantes... É só reforçando as suas capacidades que vai ver uma melhoria contínua.”¹³ (Suzuki, 1983, p. 54). Incentivar a criança a criar hábitos de estudo é tarefa fundamentalmente dos pais, uma vez que convivem com ela diariamente (Trindade, 2010).

O suporte escrito do método está dividido em dez volumes. O primeiro inclui 17 lições, principalmente canções folclóricas e populares, assim como algumas peças fáceis de compositores dos períodos Barroco e Clássico. O grau de dificuldade vai aumentando gradualmente, à medida que se avança de lição. Os volumes seguintes começam a incluir obras mais extensas, como andamentos de concertos ou sonatas, que implicam uma maior resistência e capacidade de memorização (uma vez que Suzuki defende que as apresentações públicas devem ser feitas de memória) (Trindade, 2010).

O objetivo principal de Shinichi Suzuki não era criar violinistas profissionais, mas desenvolver o sentido musical, como parte fundamental do crescimento e formação da criança (International Suzuki Association, 2005).

2.3 Imitação e Memorização

Segundo Einhorn e Smith (2007), a imitação está presente em toda a nossa vida: ao observar uma conversa entre vários adultos, é possível reparar que uns vão imitando a postura dos outros de forma inconsciente. Swanwick (1998) menciona que é possível imitar fisicamente a música, ou seja, fazer corresponder movimentos corporais ao ritmo, carácter ou gestos sonoros da música que se está a escutar. Vygotsky (1978) ainda refere que, recentemente, e apesar de ser comumente aceite que a imitação é um processo puramente mecânico, psicólogos defendem que uma criança apenas consegue imitar algo que está dentro do seu nível de desenvolvimento, ou seja, algo que conseguiria resolver sozinha (esta linha de

¹³ Tradução da autora a partir do original: “If you neglect a talent you have acquired, it will not improve. Repeat what you have achieved to ensure that you can still succeed at it, try it once again with even better results, and further repeat it with yet more impressive results... It is only by reinforcing you skills that you will see continual improvement.”

pensamento será mais aprofundada no capítulo 2.4, onde se aborda o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal).

Uma vez que a filosofia de Shinichi Suzuki tem como base o princípio de que a aprendizagem da música é realizada da mesma forma que a aprendizagem da língua materna e o primeiro passo para esta é a imitação, o japonês referia sobre si próprio “eu sou apenas um professor assistente. Kreisler, Grumiaux, Thibaud, etc., são os professores”¹⁴ (citado em Behrend, 1998, p. 34). Nesta afirmação Suzuki demonstra que os alunos, nas suas interpretações, tendem a imitar os professores ou os grandes mestres do instrumento. Para além disso, um professor deve transmitir e encorajar o aluno a imitar uma ideologia baseada em pensar, sentir, imaginar e trabalhar para atingir o sucesso (Behrend, 1998). Albert Bandura (2009), defendendo a aprendizagem por imitação, refere que esta é centrada num “modelo”, que é a personagem a imitar e atribui a este tipo de aprendizagem o termo *modelagem*: “[...] os fenómenos geralmente classificados como imitação e identificação tomam o nome de *modelagem*”¹⁵ (Bandura, 2009, p. 5).

Como referido anteriormente, o método Suzuki tem como suporte escrito dez volumes que contém peças folclóricas, populares e peças fáceis dos períodos Barroco e Clássico, assim como andamentos de sonatas e concertos (Trindade, 2010). Normalmente, cada volume vem acompanhado de um CD com as gravações de todas as lições presentes no respetivo livro. O objetivo é a criança ouvir as lições, absorver a forma como devem soar e depois, com a ajuda do professor e dos pais, imitar a gravação (International Suzuki Association, 2005).

Por outro lado, Edwin Gordon (2000b) não é adepto da imitação, pois considera que esta só é eficaz para peças cantadas/tocadas em conjunto. Em traços gerais, a sua teoria assenta num conceito: a “audiação”¹⁶. Em oposição a este conceito, existe a audição (dentro do qual encaixa a imitação de Suzuki) que, segundo Gordon (2000b), corresponde à imitação que podemos fazer de uma melodia que foi ensinada pelo professor, mas da qual só nos conseguimos lembrar com a ajuda da letra ou cantando em conjunto.

Intrinsecamente associada à imitação, está a memorização. Sobre este conceito, Suzuki refere que “a coisa mais crucial que eu idealizei, contudo, foi a Educação do Talento para a memória. A capacidade de memorizar – é uma das mais importantes capacidades que os seres humanos devem desenvolver”¹⁷ (Suzuki, 1983, p. 120). O

¹⁴ Tradução da autora a partir do original: “I am only the assistant teacher. Kreisler, Grumiaux, Thibaud, etc., these are the teachers.”

¹⁵ Tradução da autora a partir do original: “[...] the phenomena ordinarily subsumed under the labels imitation and identification are designated as modeling.”

¹⁶ “Audiar” corresponde à capacidade de cantar uma melodia sozinho, sem acompanhamento, ou sem letra, e mesmo assim, ser capaz de a recordar na sua totalidade (Gordon, 2000b).

¹⁷ Tradução da autora a partir do original: “The most crucial thing I have devised, however, is Talent Education for memory. The ability to memorize - this is one of the most important abilities that human beings must develop.”

japonês defende que, se a memória for treinada, é possível memorizar e não esquecer algo que tenha sido aprendido (Suzuki, 1983). Suzuki (1981) defende também que a capacidade de memorização das crianças deve ser desenvolvida em idade pré-escolar, ou seja, nas crianças até aos 5 anos, devido à sua grande capacidade de absorção do ambiente: “se o crescimento [do bebê] fosse mostrado num desenho, seria um triângulo. O período entre bebê e criança, o período em que tudo no ambiente é absorvido, é a base do triângulo. À medida que a criança cresce, o poder de absorção do ambiente é menor, o triângulo torna-se mais estreito em direção ao topo, até ficar completo”¹⁸ (Suzuki, 1981, p. 86). Como exemplo, Suzuki utiliza o professor Yano Miwa, que ensinava poemas *haiku*¹⁹ de Kobayashi Issa²⁰ a crianças em idade pré-escolar, segundo uma estrutura trimestral. No primeiro trimestre, a maioria das crianças memorizava o poema após o ouvir repetidamente cerca de dez vezes; no segundo trimestre, apenas eram necessárias três ou quatro repetições; no terceiro trimestre, as crianças conseguiam memorizar depois de o ouvir apenas uma vez (Suzuki, 1983). Ao final de um ano, a criança conseguia recitar facilmente cerca de duzentos poemas sem parar (Suzuki, 1981).

Introduzindo o termo “internalização”, Suzuki (1981) sugere que o poder da memorização não é suficiente, sendo que a criança necessita de interiorizar cada peça para assim a manter sempre na memória. Suzuki insiste neste aspeto, referindo: “Se este método de desenvolvimento for usado, a criança irá lembrar-se bem das coisas”²¹ (p. 87).

Vygotsky (1978) entende que a memória das crianças mais novas tem como base as lembranças e, como exemplo, escreve “[...] se pedir a uma criança para dizer o que é uma avó, é provável que ela responda, ‘tem um colo confortável’.”²² (p. 50). Associando a memorização de uma peça à *performance*, e referindo-se aos adultos, Susan Hallam (2006) considera que “a repetição que é parte integral do estudo musical empresta-se à aprendizagem casual e muita da aprendizagem musical tem lugar neste sentido”²³ (p. 95).

A memorização é, portanto, uma capacidade que pode ser trabalhada, preferencialmente nos primeiros anos de vida e, se isto ocorrer, a criança não encara a memorização das peças como uma “obrigação”, mas como algo que acontece

¹⁸ Tradução da autora a partir do original: “If that growth were shown by a drawing, it would be a triangle. The period from infancy to toddlers, the period in which everything in the environment is absorbed, is the base of the triangle. As the child grows bigger, his power to absorb the environment becomes less, and the triangle becomes narrower towards the top until it is completed.”

¹⁹ Pequenos poemas japoneses de 17 sílabas que, utilizando linguagem sensorial, descrevem um sentimento ou imagem.

²⁰ Kobayashi Issa (1763-1828) foi um escritor e poeta japonês, que escrevia essencialmente poemas haiku.

²¹ Tradução da autora a partir do original: “If this method of development is used, the child will remember things well.”

²² Tradução da autora a partir do original: “[...] if you ask him to tell you what a grandmother is, he is likely to reply, ‘she has a soft lap’.”

²³ Tradução da autora a partir do original: “The repetition that is an integral part of musical practice lends itself to incidental learning and much musical learning takes place in this way.”

naturalmente, absorvendo-as e mantendo-as como uma forte memória (Suzuki, 1981).

Mais uma vez, Gordon (2000b) não está de acordo com Suzuki, introduzindo dois conceitos: a memória musical, em oposição à memorização musical, interligados com a “audiação” e audição, respetivamente, sobre os quais nos debruçámos anteriormente. A memória musical implica a utilização da “audiação”, com a antecipação interior do que estamos a tocar, como resultado da compreensão da música. A memorização musical apenas tem ligação com a imitação, não tendo obrigatoriamente de fazer sentido e ser coerente a nível musical. Resumindo a filosofia de Gordon, “quando alguém audia algo que lhe é familiar e é capaz de o generalizar em audiação para encontrar significado musical em algo que não lhe é familiar, então passou da imitação para a audiação” (Gordon, 2000b, p. 38).

2.4 Aprendizagem em conjunto

Segundo Daniels (1996), a teoria de Vygotsky assenta no princípio de que a criança aprende através do seu relacionamento com os outros. Para Vygotsky, “o sujeito é interativo, pois adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, a partir de um processo denominado *mediação*” (Rabello & Passos, p. 3). Vygotsky defende que “qualquer aprendizagem que a criança faça na escola tem uma história precedente. Por exemplo, as crianças começam a aprender aritmética na escola, embora já a tenham utilizado anteriormente com quantidades – já tiveram de lidar com operações de divisão, adição, subtração, e determinação de medidas. Consequentemente, as crianças têm a sua própria aritmética pré-escolar, que só psicólogos míopes ignoram.”²⁴ (Vygotsky, 1978, p. 84).

O desenvolvimento de uma criança é o resultado de dois tipos de aprendizagem: por um lado, a aprendizagem que é feita, de uma forma independente, através das relações com o ambiente envolvente; por outro lado, a aprendizagem que é feita através da interação social, por exemplo, em ambiente escolar, onde a criança interage com o professor e com os colegas. (Rabello & Passos). A coexistência destes dois tipos de aprendizagem introduz um novo conceito, a Zona de Desenvolvimento Proximal, que é, por definição, “[...] a distância entre o nível de desenvolvimento atual determinado pela resolução de problemas de forma independente e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas com a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes.”²⁵ (Vygotsky,

²⁴ Tradução da autora a partir do original: “Any learning a child encounters in school always has a previous history. For example, children begin to study arithmetic in school, but long beforehand they have had some experience with quantity - they have had to deal with operations of division, addition, subtraction, and determination of size. Consequently, children have had their own preschool arithmetic, which only myopic psychologists could ignore.”

²⁵ Tradução da autora a partir do original: “[...] the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.”

1978, p. 86). Simplificando, a Zona de Desenvolvimento Proximal define as funções que ainda estão em processo de maturação, que ainda não são possíveis sem a ajuda de um parceiro mais experiente, mas que, no futuro, serão possíveis de realizar autonomamente (Vygotsky, 1978; Rabello & Passos).

“Tocar em agrupamentos de música de câmara é benéfico pois estimula a capacidade auditiva, o trabalho em conjunto, a independência, e tem benefícios a nível das capacidades cognitivas (Weerts, 1992). [...] Os professores não deveriam subvalorizar a dimensão do que os estudantes podem aprender uns com os outros.”²⁶ (Hallam, 2006, p. 171)

Como referido anteriormente, a teoria de Suzuki defende a existência de aulas de conjunto combinadas com aulas individuais. Assim, as aulas de conjunto reúnem todos os alunos que, em uníssono, tocam as peças que foram trabalhadas nas aulas individuais, funcionando como um fator motivacional para os alunos mais novos, uma vez que escutam as obras que irão tocar no futuro. Suzuki refere que “as crianças gostam muito de tocar juntas. É divertido tocar juntas em ensemble. Não há repreensões e todas tocam juntas sem hesitar. Uma vez que os alunos mais avançados também estarão a tocar, o seu nível, que é mais alto, será absorvido pelas crianças mais novas, não apenas relativamente ao som mas também à postura.”²⁷ (Suzuki, 1981, p. 16). Por outro lado, as aulas de conjunto também têm como objetivo preparar as apresentações públicas, tais como concertos em ambiente escolar ou em ambiente não escolar, como audições que a criança queira fazer em casa, para a família (Trindade, 2010). Seguindo e mesma linha do pensamento de Suzuki, Dantas (2010) refere que a música de conjunto satisfaz a necessidade humana de pertencer a um grupo e ser aceite pelos outros, criando laços com pessoas que partilhem dos mesmos gostos, mesmo que isso implique esconder os seus verdadeiros gostos musicais para ser aceite no grupo: “Diante de tais evidências, pode-se considerar que um dos motivos para tal comportamento [esconder os verdadeiros gostos musicais] estaria no facto de que estas crianças têm necessidade de serem acolhidas e de pertencerem a um grupo, bem como de receber a aprovação dos seus pares” (Dantas, 2010, p. 409).

Relativamente à música de conjunto, Vygotsky considera que toda a música é uma interação social, uma forma de comunicação entre todos os envolvidos, como por exemplo, o compositor, o(s) músico(s), o público, etc. (Maia, 2013).

²⁶ Tradução da autora a partir do original: “Playing in chamber music groups is beneficial because it encourages listening skills, working together and independence, and has benefits for cognitive skills (Weerts, 1992). [...] Teachers should not under-estimate the extent to which students can learn from each other.”

²⁷ Tradução da autora a partir do original: “Children enjoy playing together very much. It is fun to play together in ensemble. Scolding is absent and they all play together without hesitation. Since more advanced students will also be playing, their advanced style will be absorbed by the newer children, not just the sound but also the stance.”

O capítulo seguinte dedicar-se-á a individualizar e explorar um pouco mais as relações sociais, particularmente as que se estabelecem entre os elementos participantes da música em conjunto.

2.5 Relações sociais

2.5.1 Entre os alunos

À luz do que foi referido anteriormente, tanto Suzuki como Vygotsky defendem que as aulas de conjunto contribuem para um aumento da motivação do aluno, essencialmente devido à cooperação que existe entre os alunos, uma vez que todos eles têm em vista o mesmo objetivo. Por outro lado, o contacto e a interação estimula o nascimento de um espírito de grupo que, por sua vez, reforça os laços criados entre os alunos (Maia, 2013). Contudo, é de salvaguardar que a teoria de Suzuki supunha que entre os alunos existisse entreajuda com a mínima (ou mesmo nula) competição: “O seu método pedagógico [método Suzuki] defende, sim, a colaboração e incentivo mútuo entre os alunos, independentemente da sua capacidade ou nível de ensino (Wickes, 1982: 29)” (Dias, 2014, p. 64).

2.5.2 Com o professor

O professor é um dos elementos mais importantes no que diz respeito ao desenvolvimento do aluno enquanto músico e pessoa. Espera-se que o professor seja competente, entusiasta, e que consiga captar a atenção do aluno, motivando-o e incutindo-lhe o princípio de que o esforço e a persistência terão como fim o sucesso (Olsson, 1997; Pinto, 2006). Galamian²⁸ (2013) refere ainda que “o professor deve ser consciencioso, paciente e de temperamento equilibrado. Acima de tudo, deve sentir amor e entusiasmo pelo seu trabalho. Uma boa docência necessita de um grau de devoção que o professor é incapaz de dar a não ser que lhe dedique o seu coração e alma.”²⁹

À medida que o aluno progride, supera dificuldades ou é bem sucedido quando se apresenta em público, o professor sente que também teve sucesso, conduzindo a um aumento da autoeficácia da parte do professor; por sua vez, este aumento da

²⁸ Ivan Alexander Galamian (1903-1981) foi um dos mais influentes professores de violino do século XX. Dos seus alunos, destacam-se grandes violinistas como Itzhak Perlman, Pinchas Zukerman e Kyung-Wha Chung (Galamian, 2013, p. xi)

²⁹ Tradução da autora a partir do original: “The teacher should be conscientious, patient, and even-tempered. Above all, he must have real love and enthusiasm for his work. Good teaching takes a measure of devotion that the teacher is unable to give unless his heart and soul are dedicated to it.”

autoeficácia terá como fim a obtenção de mais sucessos da parte do aluno, um aumento da confiança que o professor tem no seu próprio trabalho. Segundo Hallam (2001), professores que confiam no seu trabalho e o vêem a dar frutos têm melhores relações com os alunos, pois professor e aluno recompensam-se mutuamente, uma vez que vão progredindo cada vez mais. Por outro lado, o inverso também pode acontecer, pois se os resultados forem fracos, o professor sente-se frustrado, o que resulta na deterioração da relação professor/aluno. Desta forma, é possível concluir que o sucesso ou insucesso do trabalho tanto do professor como do aluno se reflete na qualidade da relação entre os dois.

2.5.3 Com a família/pais

“Um crescente número de evidências demonstra que níveis elevados de suporte pessoal representam uma área crucial do envolvimento dos pais, associado ao sustentar do bem-estar musical da criança (Pruett 2003; Creech 2006).”³⁰ (Hallam *et al.*, 2008).

Atualmente, existe cada vez um maior consenso em torno do facto de que a educação musical de uma criança tem início, fundamentalmente, a partir do nascimento, com os sons que absorve do ambiente envolvente. Esta opinião é partilhada por Vygotsky (1978). No que diz respeito à inserção dos filhos no ambiente musical, a função dos pais é de extrema importância, e passa por acompanhar os filhos a concertos ou cantar para eles desde tenra idade (Pinto, 2006). Em relação à aprendizagem musical, Gordon (2000a) refere: “Quanto mais cedo os pais ou professores iniciarem uma criança na orientação informal que cria estes alicerces da aprendizagem, melhor aproveitamento a criança tirará da educação futura” (p. 3). Na fase inicial da aprendizagem de um instrumento, os pais desempenham um papel crucial (se não o mais importante). Segundo Pinto (2006), estes auxiliam o aluno a perceber a importância do esforço e da persistência e a encontrar a motivação intrínseca para atingir os objetivos traçados, em vez de a procurar em fatores extrínsecos, como as recompensas oferecidas quando se alcança um objetivo. Segundo a metodologia de Shinichi Suzuki, ao manterem-se em contacto frequente com o professor de instrumento, ou a assistirem às aulas da criança, os pais auxiliam a criança no estudo em casa, orientando-o segundo as informações dadas pelo professor durante a aula, desempenhando o papel de professores em casa, mesmo que tenham pouca ou nenhuma formação musical (Hallam, 2006). Segundo as conclusões de Brokaw e Sperti, referidas por Hallam (2006), “a supervisão do encarregado de educação no estudo em casa é uma grande contribuição para as

³⁰ Tradução da autora a partir do original: “A growing body of evidence demonstrates that high levels of personal support represents a key area of parent involvement associated with sustaining a child’s musical well-being (Pruett 2003; Creech 2006).”

conquistas do aluno”³¹ (p. 112), embora, por vezes, a contínua presença dos pais no estudo conduza à falta de vontade para estudar ou a conflitos entre os alunos e os pais, que só poderão ser resolvidos através de estratégias como “simplesmente sair da sala, discussões que não sejam durante o tempo de estudo, baixar as expectativas do estudo diário, desafiar a criança ou fazer um elogio como recompensa”³² (Hallam *et al.*, 2008, p. 346).

Em contrapartida, o auxílio no estudo deixa de ser benéfico a partir dos primeiros anos da adolescência, uma vez que inibe a relação aluno/professor, limita a independência do aluno e diminui o sucesso em atingir metas dentro de um determinado período de tempo (Hallam *et al.*, 2008). “Observou-se que uma forte relação professor/aluno, em conjunto com o apoio do professor, fizeram com que os pais se tornassem progressivamente menos envolvidos no processo de aprendizagem com relativa facilidade”³³, refere Hallam *et al.* (2008, p. 346). No entanto, e apesar destes factos, não pode ser dispensado o apoio constante dos pais durante todo o processo de aprendizagem, assim como a comparência dos mesmos em situações de *performance* em público.

2.5.4 Relação pais/aluno/professor

À semelhança das conclusões retiradas anteriormente, uma relação saudável entre o o aluno, os seus pais e o professor contribui para o seu sucesso (Hallam, 2006). Como já foi referido, é importante que o professor mantenha contacto com os pais, pelo menos na fase inicial da aprendizagem, para que estes ajudem o aluno no estudo em casa. Este facto é crucial, pois uma má condução do estudo facilita a desmotivação da parte do aluno, já que a peça a estudar nunca será executada conforme o professor pretende.

Se a família e o professor encorajarem o aluno, incentivando-o sempre a ir mais longe, este vai-se sentir acarinhado, digno de confiança, resultando no aumento da sua autoestima e motivação (Pinto, 2006). Se a relação entre estes três elementos for de qualidade, Hallam (2006) salienta que poderá influenciar significativamente a satisfação tanto pessoal como profissional, assim como o gosto pela música e pelo desenvolvimento musical. Vygotsky, também apologista do acompanhamento tanto do professor como da família, refere que “a resposta da criança ao ambiente [musical], inicialmente, é dominada por processos naturais, particularmente aqueles

³¹ Tradução da autora a partir do original: “[...] parental supervision of home practice was a major contributor to student achievement.”

³² Tradução da autora a partir do original: “[...] simply leaving the room, discussions at times other than practice time, lowering expectations of daily practice, challenging the child, and offering praise as a reward.”

³³ Tradução da autora a partir do original: “Strong pupil-teacher rapport was valued and this together with admiration of the teacher appeared to make it relatively easy for parents to become progressively less directly involved in the learning partnership (Creech, 2006).”

que são disponibilizados pela herança biológica. Mas através da constante mediação numa relação com o adulto, os processos psicológicos mais complexos começam a ganhar forma.” (Maia, 2013, para. 10).

2.5.5 Com o público

A comunicação do instrumentista com o público é realizada, em grande parte, por intermédio do movimento expressivo. É através do movimento que o instrumentista comunica com o público, transmitindo-lhe a sua interpretação da obra que está a executar, podendo até exagerar nos movimentos, com o fim de envolver o público na sua *performance*, tornando-a mais interessante, ou chamando a atenção para pequenos mas importantes detalhes. “Os comunicadores mais eficazes tendem a ser mais consistentes no uso da expressividade e a exagerá-la mais (Sloboda, 1983)”³⁴ (Hallam, 2006, p. 102). Segundo Hallam *et al.* (2008), todos os movimentos realizados pelo instrumentista devem ser praticados durante o estudo diário, de forma a não parecerem mecânicos e a serem realizados exactamente no momento pretendido, sem perder a fluência.

Hallam *et al.* (2008) foca ainda as formas como as diversas culturas se relacionam com o público; por exemplo, na cultura japonesa, os músicos não devem fazer movimentos exagerados ou qualquer expressão facial que possa fazer com que a música deixe de ser alvo de toda a atenção da parte do ouvinte, enquanto que na cultura indiana os músicos não só realizam gestos expressivos exagerados, como também utilizam gestos que têm tendência a ser imitados pelo público. Concluindo, na cultura da música erudita ocidental, o público está, por norma, mais distante do que se passa em palco, apenas aplaudindo, mas nunca fazendo parte da própria *performance*, enquanto que, por exemplo, no jazz, o público é convidado a fazer parte da *performance*, batendo o pé ou até dançando.

2.6 Ansiedade na *performance*

Hallam *et al.* (2008) refere que “a ansiedade na *performance* é um grupo de distúrbios que afecta os indivíduos numa variedade de situações como exames, concursos ou discursos em público”³⁵ (p. 447). Está relacionada com uma série de sintomas fisiológicos, psicológicos e emocionais, que podem incluir, fisiologicamente, ritmo cardíaco acelerado, falta de ar e tonturas; apreensão, medo de falhar, pânico,

³⁴ Tradução da autora a partir do original: “The more effective communicators seem to be more consistent in their use of expression and to exaggerate it more (Sloboda, 1983).”

³⁵ Tradução da autora a partir do original: “Performance anxiety is a group of disorders that affect individuals in a range of performance settings, such as examinations, competitions and public speaking.”

falhas de memória e tensão muscular, nos domínios psicológico e emocional (Hallam, 2006).

A ansiedade na *performance* é um fator comum entre os músicos, podendo ser até eventualmente benéfico, já que Susan Hallam considera essencial a existência de um estímulo mesmo em níveis potencialmente desconfortáveis (Hallam, 1998). Para a autora, “os níveis de ansiedade demonstrados pelos músicos na *performance* e o subsequente efeito dessa ansiedade na mesma são consideravelmente variáveis”³⁶ (Hallam, 1998, p. 169). O desafio é, portanto, cada indivíduo encontrar um nível de ansiedade controlável, que não perturbe a competência musical nem desencoraje a continuação dos estudos musicais. Embora existam várias teorias que abordam a relação entre a *performance* e o nível de ansiedade, Hallam refere a lei de Yerkes-Dodson (Hallam, 1998; Hallam, 2006), que propõe esta relação na forma de um U invertido e que afirma que “[...] o nível de estímulo do indivíduo aumenta o nível da *performance* até a um ponto ideal antes do qual o excesso desse estímulo leva à deterioração”³⁷ (Hallam, 2006, p. 104). Essa lei também refere que, após atingir o ponto de deterioração numa situação de stress, é muito pouco provável que se consiga elevá-la até um nível medíocre. No entanto, é mais provável que esta aconteça em situações em que a tarefa a executar seja complexa ou não esteja bem preparada. Chama-se a atenção para o facto de que tanto a subida até ao ponto ideal como a descida são realizadas de forma gradual (Hallam, 2006). No entanto, alguns autores descartam a hipótese da descida gradual, afirmando que “[...] a deterioração de uma *performance* não é um processo lento e gradual, mas amplo e dramático”³⁸ (Hallam, 1998, p. 170).

Susan Hallam (1998, 2006) propõe uma série de fatores que podem afectar os níveis de ansiedade de uma *performance*, sendo eles as características próprias do executante, as características do ambiente onde esta será realizada, a natureza da música a executar, o processo de preparação, o estado do executante antes da atuação, a *performance* em si, e o *feedback* posterior. Segundo Hallam (1998), as características próprias do executante (como a idade, a personalidade, a experiência musical, a motivação, as experiências performativas anteriores e a autoconfiança), interação com as características do ambiente da *performance* (como o tipo e a dimensão da sala, a data, a hora e a existência de outros executantes) influenciando a escolha da obra, que não deve ser demasiado difícil nem desapropriado para a ocasião. O sucesso da preparação da obra escolhida depende do estado físico e psicológico do executante, da sua motivação e da importância dessa atuação. Todos estes fatores determinarão o estado do músico antes da mesma, que “[...] depende

³⁶ Tradução da autora a partir do original: “Musicians vary considerably in the levels of anxiety exhibited towards performance and the subsequent effects of that anxiety on their performance.”

³⁷ Tradução da autora a partir do original: “[...] the arousal level of the individual increases performance up to an optimal point beyond which overarousal leads to deterioration.”

³⁸ Tradução da autora a partir do original: “[...] once performance deteriorates it is not a slow and gradual process but large and dramatic.”

muito do nível de confiança e bem-estar”³⁹ (Hallam, 1998, p. 173). Já a *performance* em si depende do estímulo que o executante está a sentir e do nível de concentração, assim como do *feedback* que o público lhe transmite, mesmo que inconscientemente, através de gestos como bocejar, tossir ou fazer comentários. O último fator é o *feedback* posterior que, segundo Susan Hallam (1998), consiste nos aplausos, nas observações dos ouvintes, nos resultados (se se tratar de uma competição) e em eventuais convites para tocar novamente. Todos estes aspetos vão influenciar positiva ou negativamente as *performances* futuras, voltado ao fator inicial. Segue-se, então, a representação esquemática do modelo de *performance* sugerido por Hallam:

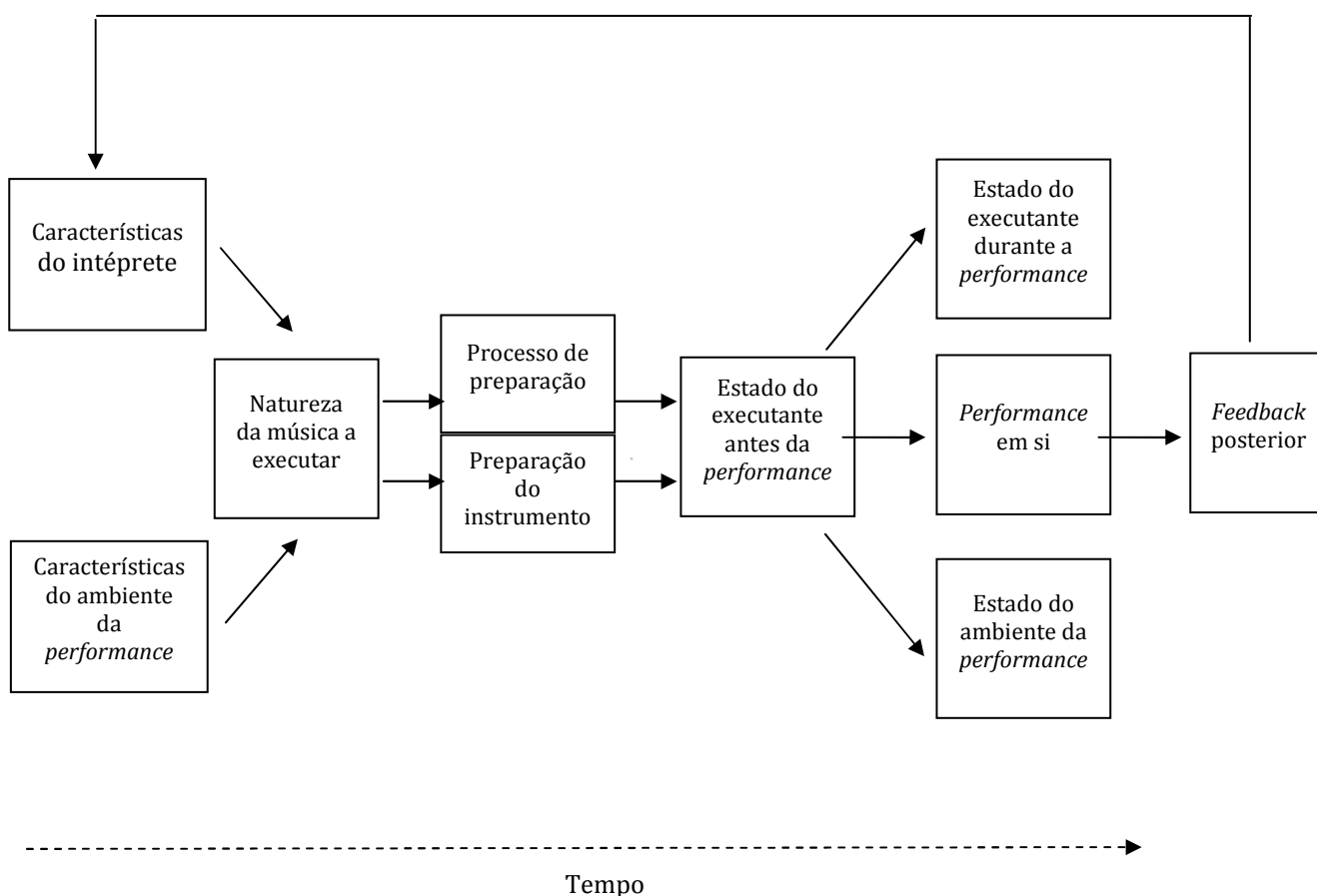


Figura 3 - Modelo de *performance* (Hallam, 1998, p. 171)

É, então, colocada uma questão: como controlar a ansiedade? Hallam (1998) propõe uma série de estratégias práticas para realizar em diversas etapas relativas à *performance*, como o seu planeamento, a preparação e o que fazer nos momentos antes, durante e depois. Todas estas estratégias têm como finalidade aliviar a ansiedade. Também é referido que existem tratamentos médicos e psicológicos para

³⁹ Tradução da autora a partir do original: “[...] depends largely on their level of confidence and state of well being.”

reduzir os sintomas da ansiedade, como o recurso a medicamentos ou à hipnoterapia. No entanto, existem executantes que não sentem a necessidade de procurar ajuda, aceitando os sintomas e transformando-os em energia a utilizar na *performance* (Hallam, 2006).

Um dos aspetos que permite prevenir o aparecimento de altos níveis de ansiedade diz respeito às crianças enquanto executantes. Hallam *et al.* (2008) refere que “[...] desde o início da aprendizagem musical que devem ser oferecidas às crianças oportunidades de *performance* frequentes e com um baixo nível de stress. Estas *performances* devem ser apresentadas numa forma positiva e não crítica, para que os jovens executantes possam aprender que a *performance* é uma integral, agradável e viável parte da educação musical”⁴⁰ (p. 451). Concluindo, Susan Hallam refere que “preparar alunos para *performances* públicas requer ter consciência das suas características individuais, da sua história de *performances* e do ambiente da mesma”⁴¹ (Hallam, 1998, p. 177).

⁴⁰ Tradução da autora a partir do original: “Children should be offered frequent, low-stress opportunities to perform almost from the beginning of their musical training. These performances should be presented in a positive, non-judgemental way, so that young performers can learn that performance is an integral, enjoyable and manageable part of their musical education.”

⁴¹ Tradução da autora a partir do original: “Preparing pupils for public performance requires an awareness of their individual characteristics, their performing history and the performance environment.”

3. Metodologia da Intervenção

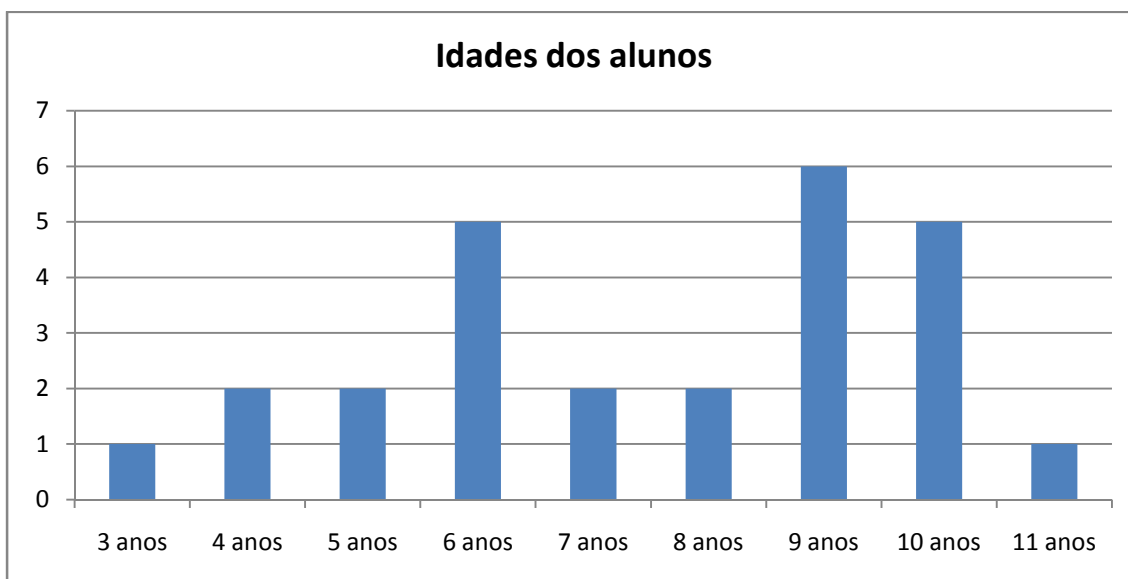
3.1 Contextualização

Sendo a problemática levantada quais os efeitos da classe de conjunto Suzuki no desenvolvimento musical e sociopessoal dos alunos, foi estabelecido um objetivo de intervenção que visa realizar aulas individuais e de conjunto em paralelo e para os mesmos alunos, segundo a carga letiva estabelecida pela escola. Foram, então, lecionadas aulas individuais a 26 alunos de iniciação ou curso básico ou com dois a três anos de prática do instrumento, e aulas de conjunto a 19 desses alunos. Os 7 alunos que não frequentaram as aulas de conjunto apresentaram, no início do ano letivo, impedimentos por motivos de incompatibilidade horária, pelo que só participaram nas aulas de conjunto de preparação para as audições.

O presente estudo foi realizado na Fundação Conservatório Regional de Gaia, instituição que tem como objetivo promover o ensino da música a alunos de todas as idades, desde o *Despertando para a Música*, direcionado para bebés dos 0 aos 3 anos, até ao Curso Regular Secundário, até ao 8º grau (que corresponde ao 12º ano).

A classe de violino do Conservatório conta com 78 alunos divididos por 4 professores. Dos 26 alunos da minha classe, 5 frequentam a Pré-Iniciação (correspondente ao Ensino Pré-Escolar, dos 3 aos 5 anos), 15 a Iniciação (correspondente ao 1º ciclo do Ensino Básico, dos 6 aos 9 anos) e os restantes 6 o Curso Regular Básico (correspondente ao 2º ciclo do Ensino Básico, dos 10 aos 11 anos), conforme representado no gráfico 2:

Gráfico 2 - Representação gráfica das idades dos alunos



(Fonte: Elaboração da autora)

3.2 Preparação dos instrumentos conforme proposto por Shinichi Suzuki

No violino são colocadas, primeiramente, 3 fitas de apoio que auxiliam no correto posicionamento dos dedos e na consolidação da afinação. A fita correspondente ao 4º dedo é introduzida apenas mais tarde. As 4 fitas são retiradas gradualmente, à medida que os alunos vão interiorizando e automatizando a correta colocação dos dedos (conseqüentemente, a afinação). No arco também são colocadas fitas, inicialmente na zona do meio, para golpes de arco curtos utilizados nas primeiras músicas que os alunos aprendem (Trindade, 2010). Posteriormente, outras fitas irão marcar a parte inferior do arco (talão), o meio, e a parte superior (ponta). Também estas são retiradas gradualmente.

3.3 Estrutura das aulas

A intervenção incluiu 33 aulas individuais e de conjunto. A carga horária estabelecida para as aulas individuais consiste em 20 minutos por semana para os alunos que frequentam a Pré-Iniciação e a Iniciação, e em 45 minutos para os alunos que frequentam o Curso Regular Básico. No que diz respeito às aulas de conjunto, foi acordado que estas teriam a duração de 45 minutos semanais para todos os alunos que a frequentam.

3.3.1 Aulas individuais

Nas aulas individuais, toda a aprendizagem inicial é voltada para a postura: posição dos pés e do arco e colocação do violino.

Seguidamente é introduzida a primeira música, a “Canção do Mi-Lá” que, antes de ser tocada com o instrumento, é acompanhada de uma coreografia simples. Após a música estar bem assimilada e executada, o aluno inicia a aprendizagem das lições do volume I do Método Suzuki, que estão organizadas por níveis de dificuldade, introduzindo um aspeto técnico de cada vez. Nestas aulas, as peças são trabalhadas tendo em conta as dificuldades específicas de cada aluno, nomeadamente em relação aos referidos aspetos técnicos que vão sendo introduzidos progressivamente. O trabalho é realizado de forma individualizada, contribuindo para estreitar laços entre aluno e professor.

Nas aulas dos alunos que frequentam o Ensino Regular Básico, não são só trabalhadas as peças que fazem parte das compilações do Método Suzuki, uma vez

que é necessário apresentar nas provas trimestrais o repertório estabelecido nos conteúdos programáticos, conforme a seguinte tabela:

Tabela 18 - Repertório a apresentar nas provas do 1º e 2º graus

		1º grau	2º grau
Escalas	1º Período	Uma escala Maior e respetivo arpejo sobre o acorde no estado fundamental (1 ou 2 oitavas).	Uma escala Maior e homónima(s) menor(es) e respetivos arpejos sobre o acorde no estado fundamental (2 oitavas).
	2º Período	Uma escala Maior e respetivo arpejo sobre o acorde no estado fundamental (1 ou 2 oitavas).	Uma escala Maior e homónima(s) menor(es) e respetivos arpejos sobre o acorde no estado fundamental (2 oitavas).
	3º Período	Uma escala Maior e respetivo arpejo sobre o acorde no estado fundamental (1 ou 2 oitavas).	Uma escala Maior e homónima(s) menor(es) e respetivos arpejos sobre o acorde no estado fundamental (2 oitavas). ⁴²
Estudos	1º Período	Um estudo (peças podem ser consideradas como estudo).	Dois estudos contrastantes.
	2º Período	Um estudo (peças podem ser consideradas como estudo).	Dois estudos contrastantes.
	3º Período	Um estudo (peças podem ser consideradas como estudo).	Dois estudos contrastantes. ⁴¹
Peças	1º Período	Uma peça.	Duas peças.
	2º Período	Uma peça.	Duas peças.
	3º Período	Uma peça.	Duas peças. ⁴¹

(Fonte: Elaboração da autora)

⁴² A prova do 3º período do 2º grau é global, pelo que deve ser preparado todo o programa apresentado nas provas anteriores. O repertório a executar nesta prova é sorteado no momento da prova. Também é proposta uma leitura à 1º vista, previamente escolhida em reunião de departamento de cordas.

3.3.2 Aulas de conjunto

Nas aulas de conjunto, a postura é um assunto fulcral. Todos os alunos devem ter o violino alinhado e a orientação do arco deve ser perpendicular às cordas.

Segundo a filosofia de Shinichi Suzuki anteriormente descrita, todos os alunos começam por executar a música mais simples (“Canção do Mi-Lá”), aprendendo, de forma progressiva, peças cada vez mais complexas.

A função da professora passa por fazer correções a nível da sincronia do grupo, através da escolha de líderes (a professora ou algum dos alunos mais experientes) em regime de rotatividade e da divisão da classe em pequenos grupos. Cabe também à professora preparar as peças a executar na audição e criar um esquema de posicionamento e alinhamento dos alunos em palco, normalmente, de acordo com suas alturas.

As aulas de conjunto são lecionadas tendo em vista, essencialmente, dois objetivos: a homogeneização a nível sonoro e rítmico e a preparação do repertório a apresentar nas audições. O primeiro objetivo é alcançado através do trabalho em pequenos grupos, em conformidade com a idade dos alunos e ano que frequentam, e o segundo através, novamente, da escolha de líderes, geralmente os alunos mais velhos.

Também é da máxima importância estabelecer e fazer cumprir diversas regras para o bom funcionamento das aulas, tanto a nível da relação entre alunos como da relação entre alunos e professora. A nível de *performance*, destaca-se a importância de atentar sempre no líder (professora ou aluno mais velho), fazer silêncio, de forma a rentabilizar o tempo de aula, e procurar estar sempre alinhado com os chefes de fila⁴³. A nível comportamental e relacional, salientam-se regras como respeitar os colegas e a professora, estar sempre atento e ajudar os mais novos.

3.4 Audições de Classe

Nas audições de classe realizadas no Conservatório, os alunos tocam não só a solo como em conjunto. Enquanto os solistas são, normalmente, os alunos do curso Básico, que, na sua maioria, tocam repertório mais avançado, a classe de conjunto apresenta as obras que preparou durante as aulas (atualmente, até à lição número 16 – “The Happy Farmer” – do livro I do “Suzuki Violin Method”). Para garantir a uniformidade entre todos os alunos, é estabelecida uma indumentária específica, descrita na tabela 3.

⁴³ Em cada fila são nomeados dois ou mais “chefes”, que têm como responsabilidade manter o alinhamento.

Na seguinte tabela são designadas as audições realizadas durante o ano letivo 2015/2016:

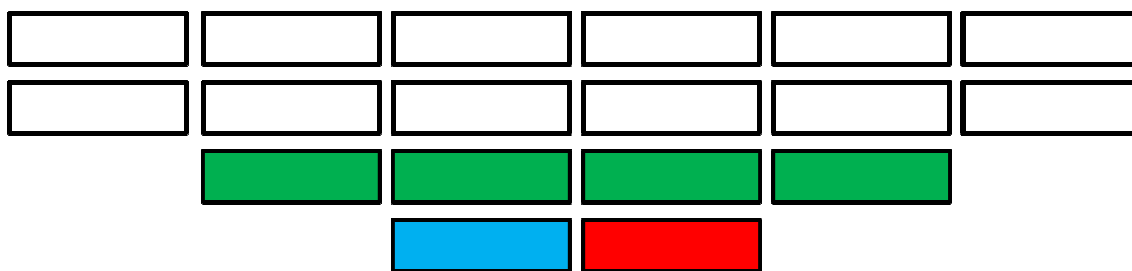
Tabela 19 - Audições de Classe realizados no ano letivo 2015/2016

	Data/Hora/Local	Repertório a Executar
Audição de Natal	17.10.2015 18h30 Salão Nobre da Fundação Conservatório Regional de Gaia	A solo: <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Someone is a coming in” – Neil Mackay ▪ “Andantino” – Shinichi Suzuki ▪ “Alegretto” – Shinichi Suzuki Na classe de conjunto: <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Allegro” – Shinichi Suzuki ▪ “May Song” – Folk Song ▪ “O Come, Little Children” – Folk Song ▪ “Go Tell Aunt Rhody” – Folk Song ▪ “Song of the Wind” – Folk Song ▪ “Lightly Row” – Folk Song ▪ “Cavalito Salta”/“Variação dos 8” ▪ “Canção do Mi-Lá”
Audição de Páscoa	23.03.2016 18h30 Salão Nobre da Fundação Conservatório Regional de Gaia	A solo: (nesta audição não houve alunos a tocar a solo) Na classe de conjunto: <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Etude” – Shinichi Suzuki ▪ “Andantino” – Shinichi Suzuki ▪ “Alegretto” – Shinichi Suzuki ▪ “Perpetual Motion” – Shinichi Suzuki ▪ “Allegro” – Shinichi Suzuki ▪ “May Song” – Folk Song ▪ “O Come, Little Children” – Folk Song ▪ “Song of the Wind” – Folk Song ▪ “Lightly Row” – Folk Song ▪ “Tema” ▪ “Canção do Mi-Lá”
Audição Final	14.07.2016 18h30 Auditório Fernanda Correia (Fundação Conservatório Regional de Gaia)	A solo: <ul style="list-style-type: none"> ▪ “The Reveller” – Neil Mackay ▪ “The Happy Farmer” – Robert Schumann ▪ “Humoreske” – Antonín Dvorák Na classe de conjunto: <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Minueto 1” – J. S. Bach ▪ “Alegretto” – Shinichi Suzuki ▪ “Perpetual Motion” – Shinichi Suzuki ▪ “Allegro” – Shinichi Suzuki ▪ “May Song” – Folk Song ▪ “O Come, Little Children” – Folk Song ▪ “Go Tell Aunt Rhody” – Folk Song ▪ “Song of the Wind” – Folk Song ▪ “Lightly Row” – Folk Song ▪ “Cavalito Salta” ▪ “Canção do Mi-Lá”

(Fonte: Elaboração da autora)

O grupo é constituído pelos alunos que frequentam regularmente as aulas de conjunto, assim como pelos alunos que, devido a incompatibilidades de horários, não as podem frequentar assiduamente. Assim sendo, e como já foi referido, é pedido aos últimos que frequentem as duas aulas anteriores à audição, durante as quais a professora insiste nas regras anteriormente mencionadas. A nível estético, é ainda pedido aos alunos que tenham em atenção o direcionamento dos violinos e o correto posicionamento dos dedos no arco e dos pés. Também é fundamental o alinhamento do grupo em palco, já que é uma das características pelas quais os grupos Suzuki se destacam, e que é trabalhado nas últimas aulas antes das audições.

Uma vez que a ordem das peças a executar na audição é estabelecida por ordem decrescente de dificuldade e que os alunos vão entrando em pequenos grupos consoante o nível em que se encontram, é necessário criar esquemas como o que se apresenta de seguida, em que cada retângulo representa um aluno:



Cor do retângulo	Significado
	Aluno que já se encontra em palco
	Aluno que já se encontra em palco mas ajusta o seu lugar na fila
	Aluno que já se encontra em palco mas muda de fila
	Aluno que entra para a música seguinte

Figura 4 - Esquema representativo dos alunos em palco e respetiva legenda (Fonte: Elaboração da autora)

O público presente nestas audições foi composto, essencialmente, pelos familiares e amigos dos alunos, mas também por docentes e funcionários do Conservatório. De facto, verificou-se uma grande adesão, pois todos os lugares foram ocupados e algumas pessoas assistiram às audições de pé, tanto no Salão Nobre do Conservatório como no Auditório Fernanda Correia (também pertencente ao Conservatório)

O capítulo seguinte incidirá sobre as técnicas de instrumentos de recolha de dados, da análise desses mesmos dados, assim como serão descritos os efeitos da intervenção.

4. Metodologia da Investigação

Como já foi referido, a problemática com a qual esta investigação se prende consiste em averiguar quais os efeitos da classe de conjunto Suzuki no desenvolvimento musical e sócio-pessoal dos alunos. Assim sendo, o objetivo da investigação deste estudo é verificar esses eventuais efeitos nos âmbitos de desenvolvimento mencionados. Durante 33 semanas, foram alvo de observação e de consulta as 26 crianças da minha classe e os respetivos encarregados de educação, assim como eu própria, que recolhi alguns dados através da observação direta e do registo dos mesmos.

4.1 A metodologia investigação-ação

Não existindo uma só definição de metodologia investigação-ação, vão ser aqui apresentadas três delas. Segundo Coutinho (2013), “a investigação-ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica” (pp. 363/364). Já Tripp (2005) refere que a metodologia investigação-ação é uma estratégia que permite aos professores melhorar a forma de ensino, uma vez que não é um processo apenas teórico, mas que também incide sobre onde e com quem esse ensino se realiza. Por último, Mesquita-Pires (2010) encara esta metodologia como um potenciador do desenvolvimento do professor, que passa a ser ator e autor, envolvendo-se na investigação sobre a sua própria prática, com o objetivo de a teorizar e avaliar.

Coutinho (2009) refere algumas das situações em que Cohen e Manion (1994) e Sousa (2009) consideram pertinente utilizar a metodologia investigação-ação, como na descoberta de novos métodos de aprendizagem, avaliação e técnicas de modificação comportamental. Também mencionam a possibilidade de formar os professores numa base mais regular, encorajando-os a inovar na forma de transmitir conhecimentos. Por fim, referem que seria interessante desenvolver investigações no âmbito administrativo, com vista a aumentar a eficiência. Segundo Clara Coutinho (2009), uma investigação-ação “[...] coloca a possibilidade, ou mesmo necessidade, de proceder a mudanças, de alterar um determinado *status quo*, em suma, de intervir na reconstrução de uma realidade” (p. 372).

4.2 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para averiguar os efeitos da intervenção, foram utilizadas várias técnicas e instrumentos de recolha de dados:

- Observação direta, sobre a qual foram registadas notas de campo (posteriormente codificadas);
- Gravações vídeo de algumas aulas de conjunto e de audições;
- Grelhas de registo de níveis de competência;
- Entrevistas semiestruturadas.

4.2.1 Observação direta e notas de campo

Sendo este um projeto em que se optou por uma metodologia investigação-ação, assumi o papel de professora e investigadora. Do ponto de vista de Bresler (2000), “o investigador é tido como uma força interativa na documentação de acontecimentos” (p. 18). Segundo a mesma autora, o professor/investigador funciona como um intérprete do seu meio, analisando o que é importante, o que carece de informações ou o que necessita de ser alterado. Sendo assim, é necessário um trabalho de observação que, segundo Ludke e André (1986), “[...] possibilita um contacto pessoal e estreito do pesquisador com o fenómeno pesquisado. [...] A experiência direta é, sem dúvida, o melhor teste de verificação de ocorrências de um determinado fenómeno” (citado por Veiga, 1988, p. 31). Veiga (1988) refere ainda que a riqueza dos dados recolhidos depende do grau de participação do investigador com o grupo de estudo. É neste contexto que surge o conceito de notas de campo, resultado da observação.

Carvalho (2007), refere que estas “[...] são instrumentos importantes no registo de observações acerca de opiniões, expressões, referências, mímicas, reações inesperadas – *serendipity*⁴⁴ (Bisquerra, 2000)” (p. 153). Para Lofland, Snow, Anderson & Lofland (2005), as notas de campo devem incluir descrições de eventos, pessoas e conversas com e entre elas. “Cada nova condição física, pessoa, episódio interacional e evento observado merece uma descrição”⁴⁵ (Lofland *et al.*, 2005, p. 112). Os mesmos autores salientam dois momentos que se sucedem naturalmente quando se registam notas de campo: numa primeira fase, incidem sobre todo o tipo de factos que possam, eventualmente, ser relevantes; numa segunda fase, e à medida que os objetivos da investigação se tornam mais definidos, revelam-se mais específicas.

4.2.2 Grelhas de registo de níveis de competência

Segundo Tavares (2016), uma investigação pode obedecer a técnicas de recolha de dados mais ou menos estruturadas. Enquanto que as notas de campo obedecem a

⁴⁴ Serendipity: “a faculdade de fazer descobertas felizes e inesperadas acidentalmente” (The Concise Oxford Dictionary, 1976, Oxford, Oxford University Press). Tradução da autora a partir do original: “the faculty of making happy and unexpected discoveries by accident” (p. 1037)

⁴⁵ Tradução da autora a partir do original: “Each new physical setting, person, interaccional episode, and event observed merits a description.”

uma recolha menos estruturada, em que são registados todos os dados considerados relevantes, o preenchimento de grelhas de registo determinam os pontos que devem ser observados e registados. Coutinho (2014) partilha desta opinião, já que o investigador está limitado a categorias e sub categorias definidas aquando da estruturação da grelha. A autora refere que estas são utilizadas pelos professores do ensino básico e secundário, com vista a registar os comportamentos e atitudes dos alunos. Coutinho (2014) salienta ainda que este registo é do tipo quantitativo. O tratamento e análise dos dados recolhidos nas grelhas de registo é realizada através de técnicas de análise de estatística simples.

Partiu-se, então, para a estruturação da grelha, que incidiu sobre dois âmbitos: as aprendizagens musicais e as aprendizagens sociais. Dentro destes âmbitos, foram determinados vários aspetos a observar e a analisar, conforme a seguinte tabela:

Tabela 20 - Excerto da grelha de registo de níveis de competência (excerto)

		2º Grau	1º Grau		4º ano		
		A09(F)	A13(F)	A07(F)	A19(F)	A03(F)	A05(F)
Aprendizagens Musicais	Postura						
	Execução						
	Expressivas						
	Memória						
Aprendizagens Sociais	Comportamento						
	Responsabilidade						
	Interação Social						
	Aprendizagem Interpares						
	Relação Social						

(Fonte: Elaboração da autora)

4.2.3 Entrevistas

“[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bodgan e Biklen, 1994, p. 134)

Um dos métodos de recolha de dados deste estudo foi a realização de entrevistas semiestruturadas, sobre as quais Bresler (2000) comenta que esta é uma forma eficaz de obter várias interpretações sobre a mesma realidade ou situação. Bodgan e Biklen (1994) partilham da mesma opinião, salientando que “nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos [...]” (p. 135). Lofland *et al.* (1984) chamam a atenção para a preparação de um guião, com perguntas organizadas por tópicos e permitindo respostas livres. Com

efeito, as perguntas que constam do guião são apenas orientações para como a entrevista deve ser conduzida e quais os tópicos a abordar (Bresler, 2000). Lofland *et al.*, ainda referem que “[...] as entrevistas deviam ser denominadas mais precisamente como *conversas guiadas*”⁴⁶ (p. 105).

Para as entrevistas no âmbito deste estudo, foi escolhido o formato semi-estruturado para permitir uma maior fluência durante a conversa, com vista a obter o máximo de informação em cada tópico. Foram, então, aplicadas quatro entrevistas:

- A crianças que frequentam as aulas de conjunto;
- A crianças que não frequentam as aulas de conjunto;
- A pais de crianças que frequentam as aulas de conjunto;
- A pais de crianças que não frequentam as aulas de conjunto.

Nestas entrevistas tive o cuidado de selecionar crianças de idades diferentes e que iniciaram o estudo do violino tanto no corrente ano letivo como no ano letivo transato.

O guião foi organizado segundo três categorias, sendo estas os âmbitos principais sobre os quais se debruça este estudo: desenvolvimento musical, social e pessoal. Tendo como ponto de partida estas três categorias, foram criadas subcategorias, ou seja, pontos que são abordados naturalmente durante as aulas tanto individuais como de conjunto e que seriam tema de interesse caso fossem influenciadas pela existência da classe de conjunto Suzuki. A partir das subcategorias foram formuladas questões a colocar aos alunos e aos pais, segundo o guião abaixo apresentado:

Tabela 21 - Guião das entrevistas realizadas

Categorias	Subcategorias	Questões	
		Alunos	Pais
Desenvolvimento Musical	Técnica	O que é que estudas mais durante o estudo do violino?	No estudo em casa, quais são os aspetos em que o seu filho(a) mais insiste?
		O que é que achas mais fácil/mais difícil quando aprendes uma música nova?	Quais são as principais facilidades e dificuldades do seu filho(a)?
		Quando é que sabes quando tens que entrar, depois da introdução?	Como pode descrever os progressos do seu filho(a) no violino desde o início do ano?
	Relação com o Repertório	Quais são as tuas músicas preferidas? Porquê?	Qual é a opinião do aluno sobre as músicas que aprende?
	Memorização	Como fazes para decorar uma música?	Há músicas preferidas? Quais são as estratégias que o seu filho(a) utiliza para decorar uma música?

⁴⁶ Tradução da autora a partir do original “[...] interviews might more accurately be termed guided conversations”.

Desenvolvimento Social	Relação aluno/aluno	<p>O que é que já aprendeste com os teus amigos/colegas durante as aulas de conjunto em que participaste?</p> <p>Gostas mais de tocar sozinho ou com os amigos/colegas?</p>	<p>O que é que o seu filho(a) aprende durante a aula de conjunto?</p> <p>O seu filho(a) gosta mais de tocar sozinho ou com os colegas?</p>
	Relação aluno/Professor	<p>Gostas mais das aulas de conjunto ou das aulas individuais? Porquê?</p> <p>Achas que a professora é diferente nas aulas de conjunto e nas aulas individuais?</p>	<p>O seu filho(a) tem preferência pelas aulas individuais ou de conjunto? Se sim, porquê?</p> <p>A relação professor/aluno tem alguma relevância na aprendizagem?</p>
	Relação aluno/Família	<p>Costumas estudar com os teus pais?</p> <p>Achas que é bom ou mau estudar com os pais? Porquê?</p>	<p>O seu filho(a) está habituado a estudar sozinho ou com os pais?</p> <p>Quais são as vantagens/desvantagens de estudar com o seu filho(a)?</p>
	Relação aluno/Público	<p>Se vierem muitas pessoas assistir à audição, o que pensas?</p> <p>Costumas tocar para outras pessoas?</p>	<p>O seu filho(a) tem por hábito tocar para outras pessoas? Gosta?</p>
Desenvolvimento Pessoal	Motivação	<p>Porque é que quiseste aprender violino?</p> <p>Quando é que ficas mais entusiasmado para tocar violino?</p> <p>Quando fores grande, queres ter alguma profissão relacionada com o violino?</p>	<p>Quais foram os fatores que motivaram a escolha do violino?</p> <p>Há algum aspeto que motive mais o estudo do violino? Se sim, qual/quais?</p> <p>Pensa que o futuro do seu filho(a) passará por uma profissão relacionada com o violino?</p>
	Autoconfiança	<p>Ficas muito nervoso quando tens que tocar para outras pessoas (provas ou audição)?</p>	<p>O facto de existir público nas audições tem algum efeito a nível emocional ou de <i>performance</i> no seu filho(a)?</p> <p>Desde o início da aprendizagem do violino, os níveis de autoconfiança do seu filho(a) sofreram alterações?</p>
	Empenho/Organização	<p>Porque é que estudas violino?</p> <p>Quantas vezes estudas por semana?</p> <p>Quais são as regras necessárias quando tocamos em conjunto?</p>	<p>Quais são os motivos que o seu filho(a) apresenta para estudar violino?</p> <p>Qual é a frequência do estudo em casa?</p> <p>As regras a respeitar na sala de aula têm alguma influência na vida quotidiana do seu filho?</p>

(Fonte: Elaboração da autora)

4.3 Análise e tratamento dos dados

“O processo de análise em várias frentes requer que o investigador compreenda os dados: que os separe, que investigue a sua importância e interprete o seu significado”⁴⁷ (Bailey, 2007, p. 125)

A análise e tratamento de dados foi realizada com o auxílio de técnicas de análise estatística simples das grelhas, assim como de análise de conteúdo das entrevistas, através da categorização e triangulação dos dados recolhidos, ou seja, cruzando os dados das diversas fontes (notas de campo e respostas dos alunos e dos encarregados de educação).

4.3.1 Análise das grelhas de registo de níveis de competência

As grelhas de registo de níveis de competência foram preenchidas semanalmente, após a aula de conjunto. Os alunos foram avaliados individualmente em cada um dos aspetos referidos numa escala quantitativa de 1 a 5, em que o nível 1 corresponde a Não Satisfaz, o 2 a Satisfaz Pouco, o 3 a Satisfaz, o 4 a Bom e o 5 a Muito Bom. No entanto, as grelhas analisadas neste estudo correspondem à primeira e à última aula de cada trimestre, e têm em vista observar o progresso dos alunos. A análise dos resultados foi realizada utilizando técnicas de estatística simples (média), convertendo-a em gráficos de barras. Estas encontram-se em anexo (apêndice A).

4.3.2 Análise das entrevistas e notas de campo

Todos os dados recolhidos nas entrevistas se encaixaram dentro das categorias e subcategorias criadas *a priori*, não havendo, portanto, necessidade de criação de novas. Durante a análise foram encontrados indicadores de respostas que convergiam, criando sentidos de resposta. As transcrições completas das entrevistas realizadas encontram-se em anexo (apêndice B).

Cada um dos indicadores de resposta estão identificados segundo um código. A primeira parte do código, “E” (entrevista) ou “NC” (nota de campo) corresponde ao método utilizado para recolher as respostas, sendo que “E” corresponde às entrevistas realizadas tanto a alunos como a pais, e “NC” corresponde a notas de campo, recolhidas dentro do período durante o qual decorreu o estágio profissional. A segunda parte, “A” (aluno) ou “EE” (encarregado de educação) identifica o interlocutor. Foi atribuído um número a cada aluno e a cada encarregado de

⁴⁷ Tradução da autora a partir do original: “The multipronged process of analysis requires that the researcher make sense of the data: break it down, study its components, investigate its importance, and interpret its meanings.”

educação, a fim de lhe conferir o anonimato. A última parte do código, “F” ou “NF”, corresponde a alunos que frequentam ou não frequentam a classe de conjunto, respetivamente.

A tabela 21 apresenta um excerto deste processo de tratamento de análise de conteúdo, através de uma organização segundo as categorias e subcategorias criadas *a priori*, e onde pode ser observada a formação de sentidos de resposta conforme os indicadores recolhidos nas diferentes fontes. A totalidade da tabela encontra-se em anexo (apêndice C).

Tabela 22 - Tabela de análise de conteúdo (excerto)

Categories	Subcategorias	Sentido de resposta	Indicadores de resposta
Desenvolvimento Pessoal	Empenho/ Organização	As aulas individuais parecem motivar o estudo com vista ao desenvolvimento pessoal enquanto as aulas de conjunto parecem motivar o estudo com vista à performance.	<p>Alunos que não frequentam as aulas de conjunto: “Para sabermos tocar.” - E_A1(NF) “Para aperfeiçoarmos as técnicas porque senão chegamos e sai tudo desafinado e depois não é bonito de ouvir.” - E_A2(NF) “A mesma coisa da A2.” - E_A3(NF)</p> <p>Alunos que frequentam as aulas de conjunto: “Para nas audições eu tocar muito bem.” - E_A01(F) “Para nas aulas tocar bem e não errar.” - E_A02(F) “Para depois nas aulas tocarmos bem.” - E_A03(F) “Para decorar as músicas e depois nas aulas para tocarmos bem.” - E_A04(F)</p> <p>Encarregados de educação de alunos que não frequentam as aulas de conjunto: “Ele gosta que a professora dê músicas novas, é sinal que já sabe aquelas [...]” - E_EE1(NF)</p> <p>Encarregados de educação de alunos que frequentam as aulas de conjunto: “Porque gosta, às vezes porque quer tocar melhor as músicas.” - E_EE10(F) “O A05(F), primeiro, tem que ser empurrado, e depois, toma-lhe o gosto e começa a tocar as músicas todas que sabe.” - E_EE6(F)</p> <p>Notas de campo: “Eu gosto de tocar bem, então estudo um bocado mais do que tu pedes.” - NC48_A10(F) “Professora, vamos aqui fazer um acordo. Eu estudo mais e tu mudas de música.” - NC49_A7(NF)</p>

(Fonte: Elaboração da autora)

4.4 Apresentação e discussão dos resultados

4.4.1 Grelhas de observação

Aprendizagens Musicais

O primeiro aspeto observado corresponde à **Postura**, ou seja, contempla o correto posicionamento dos pés e do violino, assim como dos dedos no arco. Tratando-se de uma disciplina em conjunto, também foi avaliado o alinhamento dos violinos. Na primeira aula do primeiro trimestre, registou-se o valor 3,95⁴⁸, enquanto que na última o valor foi 4,21. Uma vez que muitos dos alunos tinham iniciado a aprendizagem do violino recentemente, a progressão não foi considerável. Já no segundo trimestre houve uma subida de quase 5 décimas, tendo sido registados os valores 3,95 e 4,42 no início e no fim do mesmo, respetivamente. Por último, no terceiro trimestre tanto o valor da primeira aula como da última dispararam, tendo sido registados os valores 4,42 e 4,74, respetivamente. A subida destes valores parece dever-se a dois fatores: a realização de jogos de posicionamento ao longo das aulas e a familiarização dos alunos novos com o instrumento.

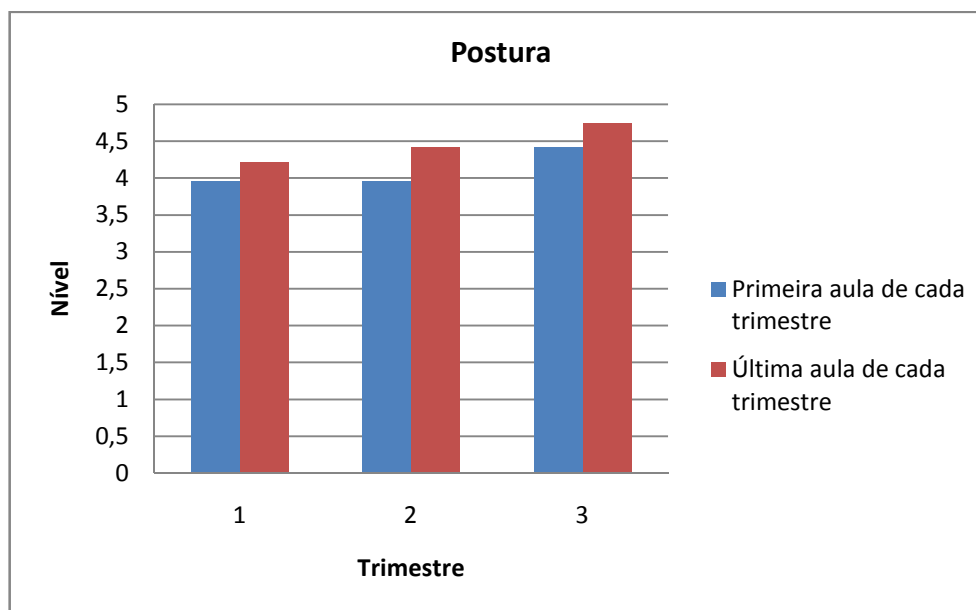


Gráfico 3 - Representação gráfica das médias relativas à Postura (Fonte: Elaboração da autora)

O segundo aspeto corresponde à **Execução**, e tem como pontos a avaliar a forma como cada lição é executada a nível de afinação, gestão do arco e dinâmicas (se

⁴⁸ Todos os valores discriminados estão inseridos numa escala quantitativa de 1 a 5, conforme descrito no capítulo 4.3.1.

aplicável). No primeiro trimestre, registou-se o valor 4,47 para a primeira aula e 4,63 para a última. O primeiro valor é consideravelmente alto pois todas as lições executadas estavam a ser aprendidas ou revistas nas aulas individuais. Em relação ao segundo trimestre, a primeira aula teve uma média de 4,32 e a última 4,79. O valor mais baixo deveu-se ao facto de os alunos não terem estudado as músicas durante as férias de Natal. Quanto ao terceiro trimestre, iniciou-se com o valor 4,53 e terminou com o valor 4,95. As médias das últimas aulas dos três trimestres são altas pois correspondem às audições de classe⁴⁹ ou às aulas precedentes a estas, sendo, portanto, exigido um nível de execução mais elevado.

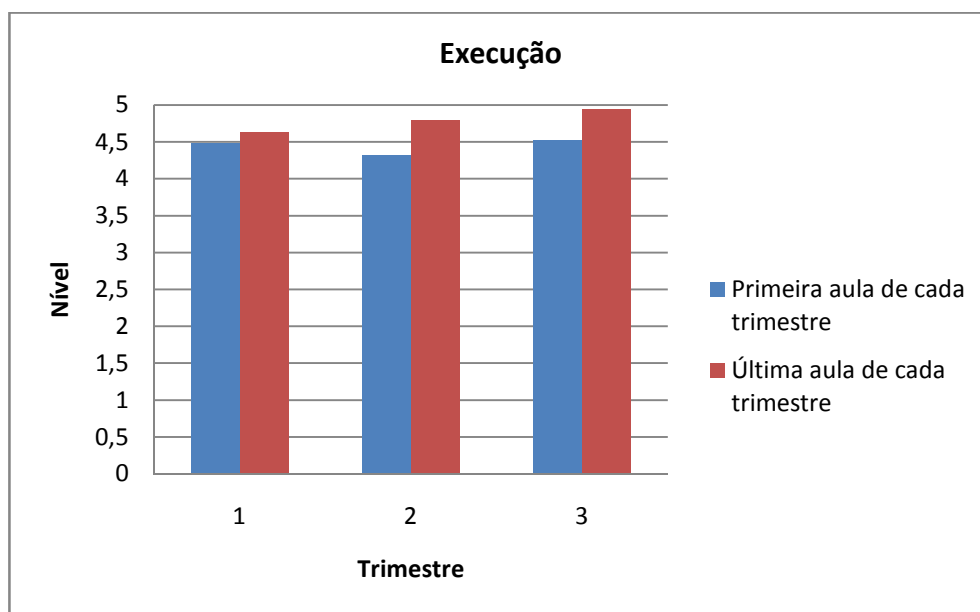


Gráfico 4 - Representação gráfica das médias relativas à Execução (Fonte: Elaboração da autora)

No que diz respeito às aprendizagens musicais **Expressivas**, o aspeto avaliado está relacionado com as dinâmicas que, inicialmente, consistem apenas em *piano* e *forte*. Estas são introduzidas a partir da lição 3 do volume I do Método Suzuki. No primeiro trimestre registaram-se os valores 1 e 1,79 para a primeira e última aulas, respetivamente. Estes justificam-se com o facto de serem muito poucos os alunos que já tinham alcançado a lição 3: mais concretamente, 12 crianças (5 na primeira aula e 7 na última), de entre 19 alunos. No segundo trimestre, já se registam níveis mais altos: 2,16 para a primeira aula e 3 para a última, sendo notória uma subida (de quase 1 valor), atingindo o nível equivalente a Satisfaz. Relativamente ao terceiro trimestre, o valor correspondente à primeira aula foi de 2,84. Após ser realizado um trabalho intenso nas músicas em que são utilizadas dinâmicas, foi registada uma subida de mais de um valor, com 4,11 no final do trimestre.

⁴⁹ Realizadas no Natal, na Páscoa e no final do ano letivo (ver tabela 18)

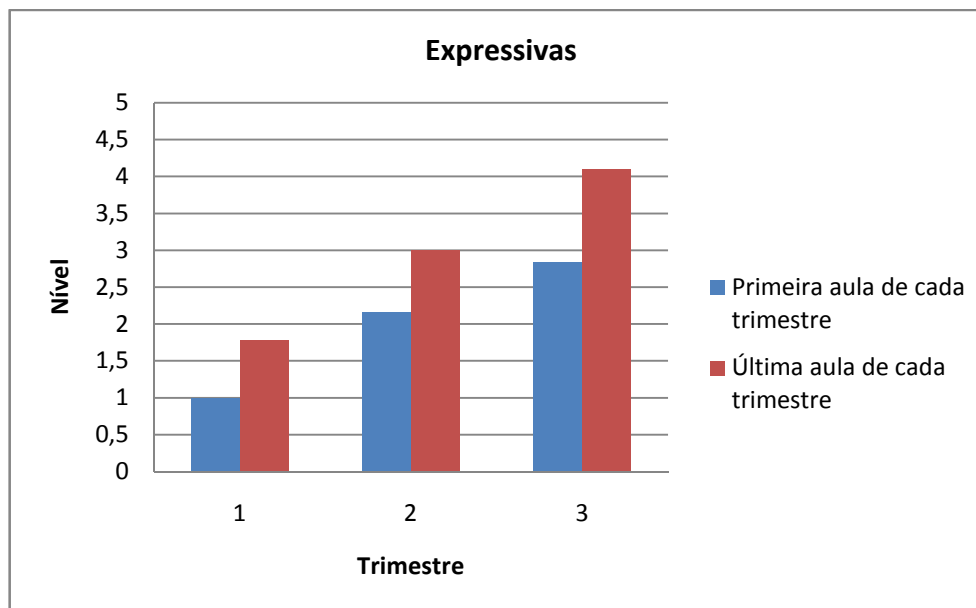


Gráfico 5 - Representação gráfica das médias relativas a questões Expressivas (Fonte: Elaboração da autora)

Passamos então para a análise dos valores concernentes à **Memória**. Como já foi referido, um dos pilares em que assenta a filosofia Suzuki é o facto de que as músicas devem ser executadas de memória. É por esse motivo que nas aulas de conjunto não é permitida a utilização da partitura. O valor registado na primeira aula do primeiro trimestre foi 4,68, podendo ser considerado bastante alto pois, à semelhança do que se passou com a Execução, as músicas estavam a ser trabalhadas paralelamente nas aulas individuais. Na primeira aula do segundo trimestre, a média foi semelhante à do primeiro, tendo sido registado 4,63. Por fim, no terceiro trimestre, o valor da primeira aula baixou para 4,26. Os valores obtidos na última aula de cada trimestre foram iguais, contando com nota máxima (5 valores). Esta nota justifica-se com o facto de se tratarem de aulas em situação de audição ou ensaio geral, como já foi referido, em que todas as músicas têm que estar preparadas e de memória.

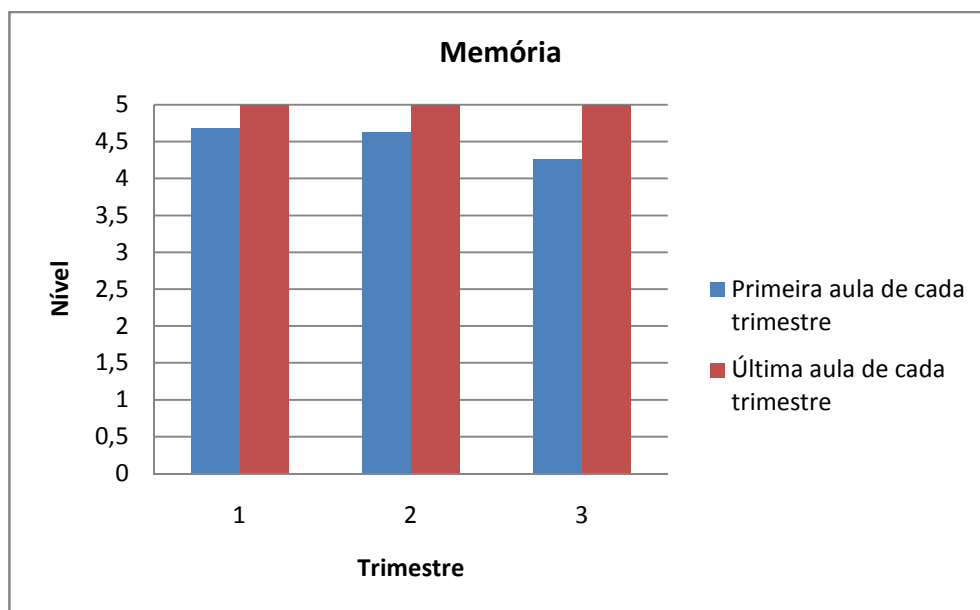


Gráfico 6 - Representação gráfica das médias relativas à Memória (Fonte: Elaboração da autora)

Aprendizagens Sociais

No âmbito das aprendizagens sociais, o primeiro aspeto diz respeito ao **Comportamento**, em que é avaliado o cumprimento das regras descritas no capítulo 3.3.2. Na primeira aula do primeiro trimestre, registou-se o valor de 4,63. Na última aula do mesmo trimestre houve uma subida quase imperceptível para 4,68. Quanto ao segundo trimestre, registou-se 4,47 para a primeira aula e 4,79 para a última. O terceiro trimestre contou com 4,42 na primeira aula e 4,89 na última. Verifica-se, então, uma descida das classificações obtidas relativamente ao Comportamento na primeira aula de cada trimestre, que se pode justificar com o facto de os alunos estarem mais à vontade uns com os outros e pelo carácter lúdico típico destas aulas. Com os jogos que são realizados, os alunos tendem a ser mais barulhentos e irrequietos, o que se reflete frequentemente no desrespeito pelas regras estabelecidas no início do ano. Curiosamente, na última aula de cada trimestre, verifica-se um maior cumprimento dessas mesmas regras, fruto da responsabilidade que os alunos sentem, já que se trata da audição ou do ensaio geral para a mesma.

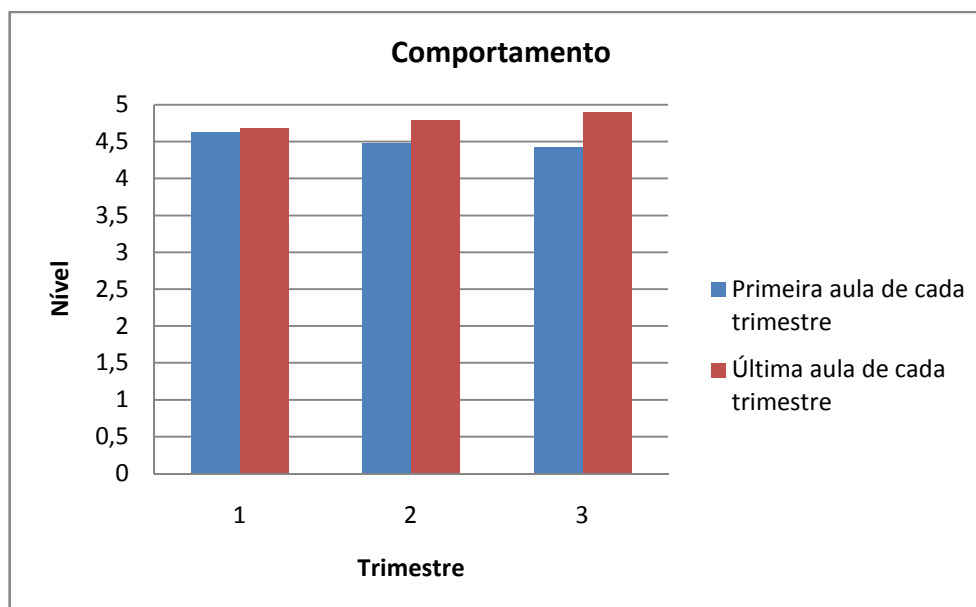


Gráfico 7 - Representação gráfica das médias relativas ao Comportamento (Fonte: Elaboração da autora)

O aspeto seguinte diz respeito ao sentido de **Responsabilidade** que é pedido aos alunos mais velhos e que consiste, essencialmente, em duas funções: ajudar os mais novos em tarefas como ocupar o lugar correto no alinhamento do grupo, arrumar o violino na caixa e escrever quais as lições a estudar em casa, e ser o líder do grupo, quando necessário. O primeiro trimestre iniciou-se com uma média de 3,11, tendo esta subido para 3,21 na última aula. No início do trimestre era necessário solicitar aos mais velhos que auxiliassem os alunos mais novos, enquanto que no final do mesmo já não era necessário, o que justifica a subida da média. No segundo trimestre a média manteve-se, com um valor de 3,21. No terceiro, foi registada uma subida de 3,21 para 3,32 entre a primeira e a última aula, já que a tarefa de ser líder do grupo foi mais explorada durante as aulas.

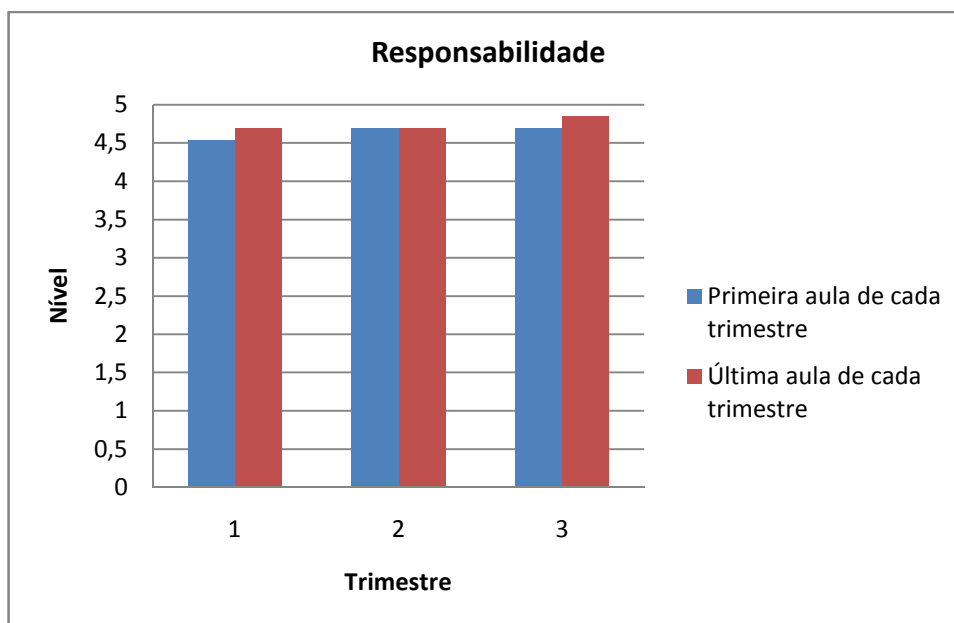


Gráfico 8 - Representação gráfica das médias relativas à Responsabilidade (Fonte: Elaboração da autora)

A **Interação Social** é também um dos aspetos avaliados e diz respeito à forma como os alunos interagem uns com os outros. No primeiro trimestre, registou-se o nível 4 na primeira aula e 4,32 na última aula. Esta subida de cerca de 3 décimas representa uma maior interação entre a classe, e prende-se com o facto de terem sido realizados uma espécie de “concursos”, em que eram formadas equipas segundo um determinado critério (por exemplo: idades, nível, género ou alturas) e em que quem tivesse a melhor postura, ou executasse melhor uma determinada música seria o vencedor. No segundo trimestre, a média foi de 4,26 e 4,47 para a primeira e última aulas, respetivamente. No seguimento do que aconteceu no trimestre anterior, também foram realizados exercícios de carácter lúdico. No entanto, a discrepância de níveis dos alunos não permitiu que a interação entre eles fosse a desejada. Apesar desse facto, foi registada uma progressão de cerca de 2 décimas. Entre o início e o final do terceiro trimestre houve uma subida da média de 4,42 para 4,63. O aumento do nível de responsabilidade dos alunos mais velhos (conforme foi descrito no ponto Responsabilidade, acima abordado) fez com que, durante este trimestre, a interação entre a classe aumentasse, já que todos os alunos se ajudavam mutuamente.

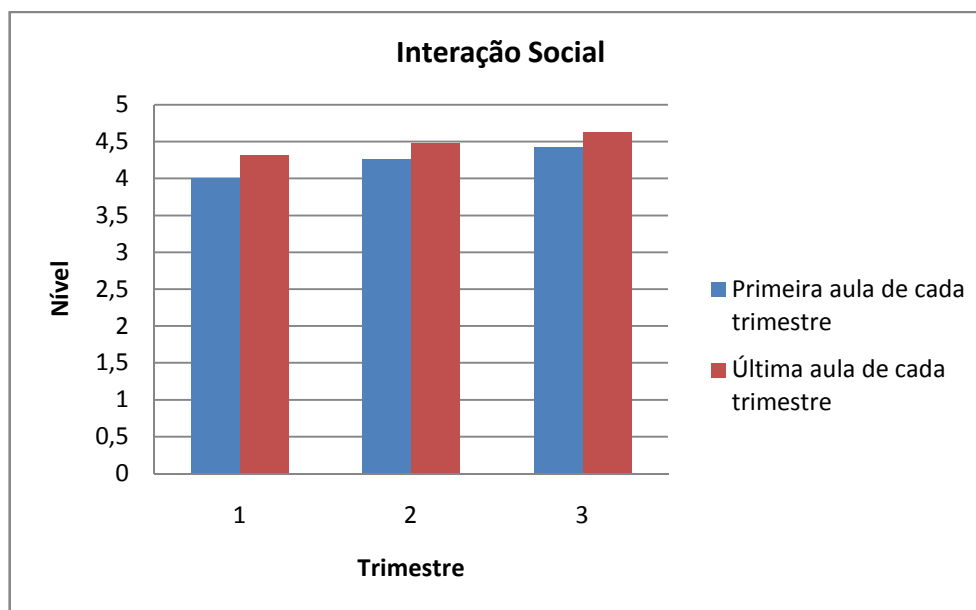


Gráfico 9 - Representação gráfica das médias relativas à Interação Social (Fonte: Elaboração da autora)

A **Aprendizagem Interpares** é um dos aspetos mais valorizados nas aulas de conjunto, na medida em que todos os alunos podem beneficiar ao observar e ouvir os outros e até a imitar, por exemplo, as suas posturas. No primeiro trimestre, foi obtida uma média de 3,84 na primeira aula e de 4,26 na última. Este facto é justificável pois na primeira aula, após a apresentação, insistiu-se bastante na correta colocação dos pés, tomando como modelo a professora, mas não revelando resultados muito significativos. No entanto, na última aula, todos os alunos eram já capazes de colocar os pés numa posição muito aproximada da ideal, resultado do trabalho realizado ao longo das aulas. No segundo trimestre, registaram-se os níveis 4,05 e 4,11 correspondentes à primeira e última aulas, respetivamente. Houve uma pequena subida, sendo notórias as aprendizagens relativas à memorização de fragmentos de músicas que ainda não tinham sido aprendidas, no caso dos alunos mais novos. No caso dos alunos mais velhos, o melhoramento da posição da mão direita foi uma das aprendizagens mais marcantes. Por fim, o terceiro trimestre iniciou-se com uma média de 4,11 e acabou com 4,37. Estes valores foram registados após ter sido observado que vários alunos eram capazes de cantar e executar músicas que ainda não tinham sido lecionadas apenas devido ao facto de terem sido ouvidas repetidamente nas aulas de conjunto. Outro dos motivos foi a capacidade de liderança e resolução de problemas demonstrada por alguns dos alunos, a partir do modelo da professora. Um outro fator pode ainda justificar esta subida: o rápido aperfeiçoamento da posição da mão esquerda por parte de vários alunos, que tomaram como referência os mais velhos.

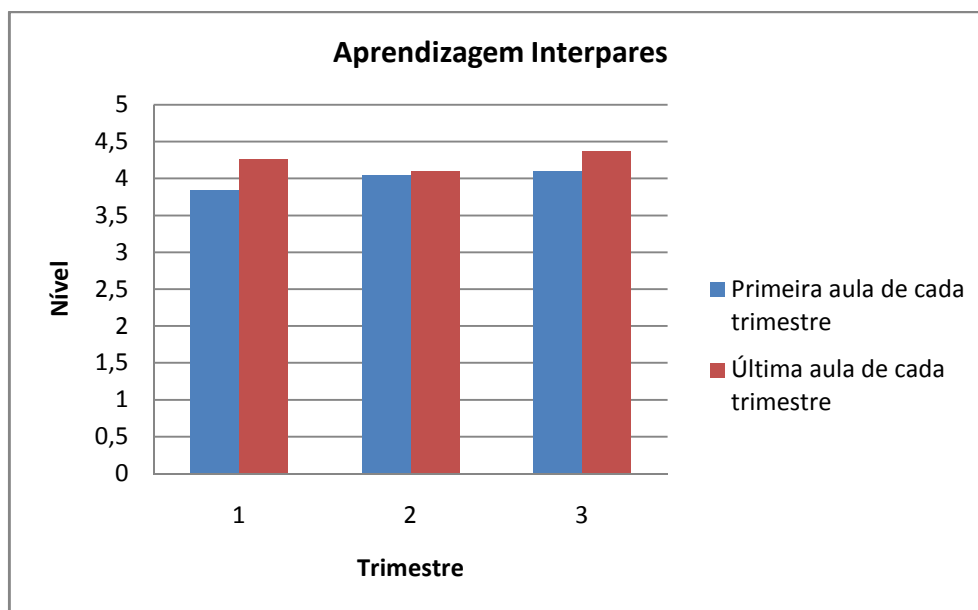


Gráfico 10 - Representação gráfica das médias relativas à Aprendizagem Interpares (Fonte: Elaboração da autora)

O último aspeto avaliado foi a **Relação Social** que, nas aulas de conjunto, diz respeito à forma como os alunos se relacionam entre si, com a professora e com o público. No primeiro trimestre, foram registados os valores 4 e 4,32 para a primeira e última aula, respetivamente. Na primeira aula procedeu-se à apresentação dos alunos e à realização de uns exercícios que visaram aperfeiçoar a colocação dos pés, aos quais todas as crianças reagiram muito bem, começando a falar umas com as outras e a corrigirem-se mutuamente. Todos os alunos já conheciam a professora, devido às aulas individuais, pelo que não foram registados problemas de relacionamento. Relativamente à última aula, tinha-se desenvolvido uma boa e forte relação entre todas as crianças e entre estas e a professora. Uma vez que se tratava da primeira vez em que os alunos novos tinham contacto com o público, foi registado algum nervosismo da parte dos mesmos, pelo que ocorreram alguns erros durante a audição. No segundo trimestre obteve-se uma média de 4,21 na primeira aula e 4,42 na última aula. Ambas as médias foram mais altas, comparativamente às do trimestre anterior, já que todos os alunos eram amigos e a professora era respeitada. No entanto, nenhuma das aulas contou com a presença de público, pelo que essa relação não foi avaliada. Relativamente ao terceiro trimestre, registaram-se os níveis 4,37 para a primeira aula e 4,63 para a última. Mais uma vez, são valores mais altos quando comparados com os dois trimestres anteriores, reflexo de relações de amizade cada vez mais sólidas. Na última aula, já foi avaliada a relação com o público, visto tratar-se da audição. Não houve tanto nervosismo por parte dos alunos, que já se tinham acostumado à presença de espectadores, facto que se traduziu numa subida de cerca de 3 décimas desde o último registo da relação alunos/público.

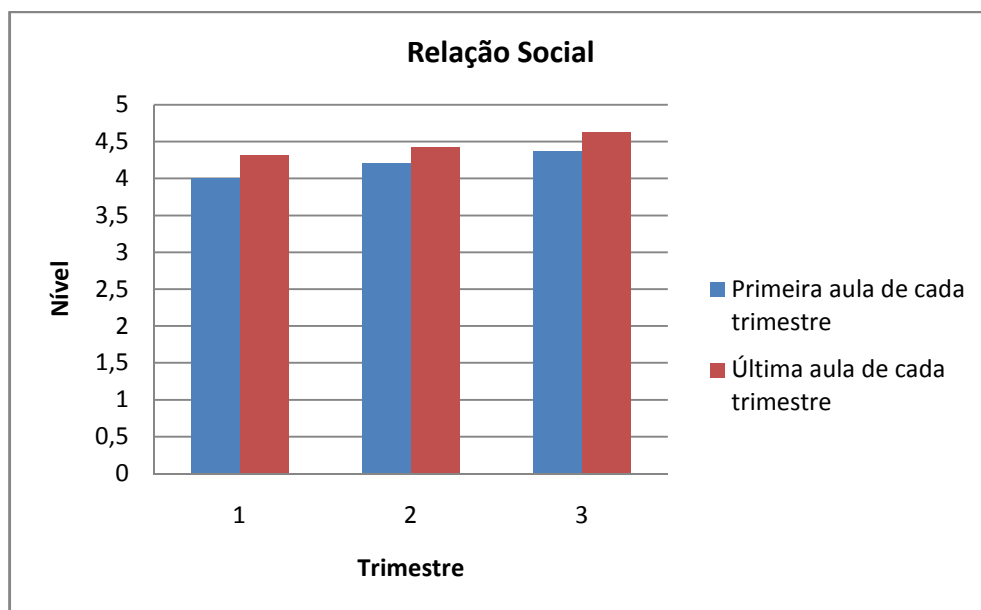


Gráfico 11 - Representação gráfica das médias relativas à Relação Social (Fonte: Elaboração da autora)

4.4.2 Entrevistas

Serão agora revelados e discutidos os resultados obtidos em cada uma das categorias e subcategorias referidas, através das entrevistas a alunos e encarregados de educação, bem como das notas de campo, registadas ao longo das aulas.

Desenvolvimento Musical

Na categoria *Desenvolvimento Musical*, e no que diz respeito à subcategoria técnica, é realçado o facto de que **o estudo em casa tende a ser mais metódico e detalhado nas crianças que frequentam as aulas de conjunto, privilegiando a leitura das notas**. Desta forma, enquanto os alunos do grupo NF referem que estudam “as músicas todas” (E_A1(NF), E_A2(NF), E_A3(NF)), ou seja, “toco uma vez as músicas todas rapidamente, assim só para ver se elas continuam a estar de cor, mas não lhes presto muita atenção” (NC01_A7(NF)), os alunos do grupo NF dizem “leio as pautas, depois escrevo e depois toco as músicas” (E_A01(F)), tal como é realizado nas aulas individuais.

A memorização de peças novas só é referida como uma dificuldade pelas crianças que não frequentam as aulas de conjunto. Existe uma tendência para apenas os alunos do grupo NF apontarem a memorização das peças como dificuldade, mencionando “não gosto de decorar a música, é muito difícil” (NC03_A6(NF)). **Na aprendizagem da música, as questões manipulativas são referidas como**

dificuldades por ambos os grupos. As dificuldades técnicas são apontadas por um aluno do grupo F que diz “na música 3 [o mais difícil] foi o fá ré lá” (E_A02(F)), uma passagem onde o terceiro dedo tem que mudar da corda Lá para a Mi rapidamente. A mãe de um aluno do grupo NF refere “eu acho que [a dificuldade maior é] quando é uma música nova, ou quando tem que iniciar uma nova corda, ou um novo dedo” (E_EE1(NF)), salientando também as dificuldades técnicas.

Todas as crianças são sensíveis ao comando/movimento corporal por parte da professora. Para os alunos saberem quando entrar, “a professora levanta um bocadinho o violino” (E_A03(F)) como sinal. Por vezes, os alunos não estão atentos e surgem frases como “calem-se e toquem só quando a professora acenar” (NC03_A5(NF)). Este movimento é reconhecido pelos alunos dos dois grupos, NF e F, pois também é utilizado nas aulas individuais, quando são acompanhados ao piano.

Ainda no âmbito da técnica, **os progressos são reconhecidos em ambos os grupos. As aulas de conjunto parecem ter efeitos na melhoria postural.** Os pais reconhecem a existência de progressos, assinalando que o filho “avança muito mais rapidamente do que no início” (E_EE1(NF)), e que “já está habituado ao instrumento, já sabe todos os procedimentos de colocação, mesmo a nível de postura e tudo” (E_EE10(F)). No entanto, é possível classificar dois tipos de evoluções mencionadas: as manipulativas e as posturais. As questões manipulativas tendem a ser referidas pelos pais dos alunos do grupo NF, assim como houve uma mãe que disse “a nível técnico ele está melhor” (NC10_EE2(NF)). As questões posturais tendem a ser comentadas pelos pais dos alunos do grupo F (cf. E_EE1(NF)). Há mães que dizem que os filhos se reúnem duas vezes por semana para tocar as músicas em frente a um espelho, tentando decidir quem tem a melhor posição de braço esquerdo. Houve ainda uma aluna que, cansada de ouvir a professora a corrigir a posição da mão esquerda, viu a gravação da audição de Natal e imitou com sucesso a posição de um aluno mais velho, dizendo que quer “tocar como os grandes e ficar bonita a tocar” (NC09_A08(F)). Esta disparidade de opiniões dos dois grupos acontece, pois, na aula de conjunto, os alunos têm sempre um líder, quer seja a professora ou um dos alunos mais velhos, isto é, existe sempre alguém que eles querem imitar e que é tido como modelo a imitar. Outra das justificações que encontro é haver uma maior exigência a nível postural durante as aulas de conjunto, pois é crucial que os alunos estejam alinhados, que os violinos estejam todos na mesma direção, para dar a sensação de uniformidade de grupo, mencionada pelos pais como característica marcante nas atuações dos grupos Suzuki.

A relação com o repertório também é alvo de comentários, **havendo uma semelhança ao nível da preferência de peças mais enérgicas.** Os alunos dos dois grupos elegem as três músicas mais rápidas como preferidas: a 3 (E_A2(F)), a 6 (E_A3(NF), E_A1(NF), E_A1(F)) ou a 8 (E_A2(NF), E_A3 (F)). **As aulas de conjunto permitem a atração a músicas que ainda não tocam, mas que ouvem os colegas tocar,** como menciona um dos alunos “ó professora, eu tenho [música preferida], mas

ainda não dei essa música, é a 8” (E_A4(F)). Outro aluno também refere “estou mortinho por chegar à 6, já a sei de cor” (NC11_A09(F)).

No âmbito da memorização, **esta segue processos semelhantes em ambos os grupos: leitura, experimentação e repetição sem pauta**. Os alunos do grupo NF sublinham “toco pela partitura e depois tiro-a e o meu irmão diz-me se está bem ou mal” (E_A3(NF)), referindo “tenho boa memória” (E_A2(NF)), assim como os alunos do grupo F também salientam “leio as notas várias vezes, depois viro-me para outro lado e toco” (E_A4(F)). Também os pais dos dois grupos partilham da mesma opinião, acrescentando o “ir estudando por partes” (E_EE10(F)) e a “repetição” (E_EE6(F)) como estratégias. Aliás, um dos pais do grupo F refere que “nós vamos a cantar as notas das músicas no carro, sempre” (NC12_EE3(F)), e um do grupo NF que “a professora da escola já sabe as notas da música de cor [...] em vez de fazer os exercícios de matemática, escreve as notas no caderno” (NC13_EE4(F)).

Desenvolvimento Social

Relativamente à relação aluno/aluno, **as aulas de conjunto são referidas como contextos de socialização e de aprendizagem entre pares**. Os alunos referem que nas aulas de conjunto aprendem “a trabalhar em conjunto” (E_A1(NF)) e “que é preciso ouvir os colegas do lado, e todos os *pianos* têm que ser ainda mais *piano*” (NC14_A10(F)) (todas as dinâmicas devem ser exageradas, criando a dinâmica de grupo). **As aulas de conjunto são valorizadas pela prática conjunta com os amigos**, conforme é salientado por um aluno, que refere que “podemos tocar com os amigos [nas aulas de conjunto]” (E_A04(F)), havendo ainda uma aluna que sublinha: “se estivermos numa orquestra, já estamos habituados [a tocar em conjunto]” (E_A1(NF)). Referem que “se nos perdermos podemos sempre olhar para outro colega para ver em que parte da música estamos” (E_A3(F)). Os pais dos alunos do grupo F encaram as aulas de conjunto como um local onde “vão aprendendo as regras e [...] o hábito de estar em público” (E_EE10(F)). Um deles diz que “antes de [o filho] ter entrado para o Conservatório era muito mais tímido do que é agora” (E_EE6(F)). Uma mãe dos alunos do grupo NF refere que a aula de conjunto “foi bom como aspeto de ser um trabalho em conjunto, e ter que haver a harmonia entre todos e no ter que esperar e saber trabalhar” (E_EE1(NF)).

No entanto, as aulas de conjunto podem constituir-se como um atraso individual para os mais desenvolvidos, como refere uma mãe de um aluno do grupo NF: “a nível de evolução não achei que, no início, principalmente, fosse assim muito proveitoso porque ele já estava num nível mais avançado” (E_EE1(NF)). Esta opinião surge num contexto em que o referido aluno já tinha tido dois anos de aulas de violino no método regular antes de ingressar na minha classe e, por opção conjunta dos pais e da professora, ter começado do zero, com o método Suzuki. Uma vez que já tinha as noções básicas de posicionamento do instrumento e dos braços e

da colocação correta dos dedos, o aluno não teve dificuldade em aprender as primeiras músicas, avançando mais rapidamente do que os alunos que estavam a ter o primeiro contacto com o instrumento.

Há uma tendência para todas as crianças preferirem tocar em grupo, quer seja pela convivência quer seja pela ocultação do erro. A maior parte das crianças entrevistadas têm como preferência “tocar com os colegas” (E_A1(NF), E_A3(NF), E_A2(NF), E_A4(F), E_A2(F)), dando justificações como “em conjunto, se nos enganarmos, não se nota tanto” (NC17_A11(F)) ou “é mais divertido tocar com os colegas” (NC16_A4(NF)). Uma aluna do grupo F, que atualmente frequenta o curso Básico tendo, portanto, coro como classe de conjunto obrigatória, refere “as aulas de conjunto não são obrigatórias para mim, mas eu gosto muito de tocar com os outros, e quero continuar até sair do Conservatório” (NC18_A12(F)).

Sobre a relação aluno/professor, **as aulas individuais são valorizadas pela relação individualizada que proporcionam**. Os que revelam preferência pelas aulas individuais, justificam com frases como “[...] lá a professora pode-nos dar atenção e ajudar-nos naquilo que nós precisamos e nas aulas de conjunto não, tem que dar atenção a todos” (E_A2(NF)), ou “[nas individuais] podes ensinar-me várias músicas” (E_A01(F)). Também **são referidas como vantajosas no desbloqueio da timidez**. Uma aluna defende que “[...] ficamos mais à vontade, eu fico, pelo menos, mais à vontade sozinha com a professora a tocar” (E_A03(F)). Alguns pais ainda referem “eu penso que gosta mais das aulas individuais, também em relação à sua postura. Penso que tenha a ver com a timidez, por ser introvertido [...]” (E_EE6(F)).

A atitude da professora é considerada igual nas aulas individuais e nas aulas de conjunto. Os alunos de ambos os grupos apenas mencionam que a professora é “igual” (E_A1(NF), E_A2(NF), E_A3(NF)) ou “gosto nas duas” (E_A1(F), E_A2(F), E_A3(F)). Um dos alunos do grupo NF especifica “eu acho que é igual, é igualmente exigente nas minhas aulas e nas aulas de conjunto a que eu vou” (NC23_A3(NF)). **No entanto, é referido de forma espontânea que a professora tende a ser mais dinâmica nas aulas de conjunto**. Dois alunos do grupo F manifestam-se sobre este assunto, salientando que “nas aulas de conjunto a professora faz mais jogos e concursos entre nós, e eu acho isso muito divertido” (NC22_A11(F)) e ainda “dizes mais piadas nas aulas de conjunto” (NC24_A14(F)). Nas aulas individuais a atenção é mais personalizada, já se conhece o aluno e a melhor forma de o abordar, assim como são trabalhados aspetos mais técnicos, sem nunca descurar as indicações presentes nas partituras, principalmente a nível de dinâmicas. Já que todos os alunos são muito novos e as peças raramente têm dimensão expressiva para explorar, à exceção das dinâmicas, o trabalho é focalizado e intensivo. Nas aulas de conjunto, por outro lado, estão presentes alunos entre os três e os doze anos, sendo o maior desafio cativar todos eles. Foi necessário então criar estratégias que cumprissem este objetivo. Após diversas experiências, os jogos e as competições entre grupos foram as estratégias que melhor se adaptaram (cf. NC22_A11(F)). Todos estes jogos e competições são realizados várias vezes durante as aulas, e os alunos são avisados com uma semana

de antecedência, para assim poderem estudar; naturalmente que funcionam como fator motivador do estudo. Os grupos nunca são os mesmos, havendo divisões em função da idade, altura, nível, ano de escolaridade, mês de nascimento, sexo, etc. Outro fator que é difícil contornar é o facto de ser necessário trabalhar também as músicas mais avançadas com os alunos mais velhos, deixando os mais novos sentados à espera. Foi então adotada a estratégia de cada um destes alunos ser jurado dos que estão a tocar, avaliando a sua *performance*, como se de uma prova de tratasse. Ao contrário do que era esperado, os alunos mais velhos gostaram, não ficaram nervosos e os mais novos ficaram entusiasmados.

A professora tende a ser valorizada ao nível da instrução, da motivação e da empatia em ambos os contextos. Os pais de ambos os grupos consideram importante o papel da professora na relação aluno/professor, referindo que “[...] o professor é que, para além de ser o instrutor, é a locomotiva. Principalmente com o meu filho a motivação funciona muito bem” (E_EE1(NF)), assim como “é absolutamente fundamental [...] o relacionamento dos professores com os alunos, se houver essa empatia e o gosto pela pessoa [...]” (E_EE10(F)). Um pai ainda salienta que “[...] neste caso, há uma grande empatia; o A05(F) gosta muito da professora [...]” (E_EE6(F)).

No que diz respeito à relação aluno/família, **o envolvimento dos pais no estudo é geral, mas é influenciado a partir das atuações públicas (em conjunto). Observar as crianças a tocar em grupo permite uma avaliação mais rigorosa do seu desempenho.** Quase todos os alunos de ambos os grupos costumam ter acompanhamento da parte dos pais, quer estes assistam ou não à aula individual (cf. E_A2(NF), E_A2(F), E_A3(F) e E_A4(F)). Se assistirem, têm conhecimento do que é pretendido. Se não assistirem, é escrito no caderno dos alunos o trabalho de casa e algumas diretrizes que ajudam os pais a orientar o estudo dos filhos. Dois alunos do grupo NF, não tendo o acompanhamento dos pais, referem que estudam “com o meu irmão” (A_A3(NF)) ou “[...] uma vez ou outra, [...] [o aluno] pede à irmã [...]” (E_EE1(NF)). Dois alunos do grupo F salientam as ocasiões em que os pais insistem mais: “A minha mãe estuda comigo, mas é muito mais chata quando a audição está quase a chegar” (NC25_A09(F)) e ainda “como a audição do Natal não correu muito bem por causa das arcadas, eu tenho que tocar quase todos os dias todas as músicas (NC26_A08(F))”.

Ainda sobre este aspeto, **o estudo com os pais é visto por todos como uma prática vantajosa na motivação, na monitorização de erros e na ajuda técnica.** Os alunos de ambos os grupos consideram positivo o envolvimento dos pais, chegando a referir alguns dos momentos em que este é notório. Uma aluna do grupo NF diz que os pais a ajudam a “[...] conseguir entender o que estou a fazer, às vezes tentam-me ajudar com o ritmo, para ver se está bem, se soa bem, se há alguma coisa que devo mudar [...]” (E_A2(NF)). Ainda neste grupo, outra aluna salienta que “[O meu irmão] ajuda-me a estudar as músicas e a sabê-las de cor” (E_A3(NF)). Os alunos do grupo F justificam a ajuda dos pais no estudo quando “[...] ajudam nas partes mais

difíceis. Em casa, dizem-me onde estão as cordas em que tenho que tocar nas partes mais difíceis e os dedos que eu tenho que pôr” (E_A02(F)), referindo ainda que “eles vêm como é que as músicas estão a soar e se eu estou a pôr os dedos nos sítios certos e assim.” (E_A03(F)). Fora do contexto das entrevistas, um aluno mencionou que “[a mãe] escreve o que tu [a professora] dizes nas aulas, e lembra-me isso” (NC27_A12(F)). Embora este envolvimento seja considerado vantajoso, nem todos os alunos estão em sintonia: um deles diz “Gosto que a minha mãe estude comigo, mas ela é muito chata, está-me sempre a dizer para pôr o braço direito, deve achar que é ela a professora” (NC30_A08(F)). Os próprios pais partilham da opinião dos filhos, embora chamem a atenção para uma desvantagem, que pode surgir um apoio muito constante: “[...] é que ele poderá ficar habituado à situação, mas a menos que a pessoa esteja sempre a focalizar excessivamente (E_EE10(F))”.

A nível da relação aluno/público, **todos valorizam a importância de tocar para o público**. Os alunos do grupo NF referem que a presença de público “[...] quer dizer que as pessoas se vieram mais do que uma vez quer dizer que gostaram das nossas audições passadas e que há muita gente a frequentar o violino” (E_A2(NF)), e ainda que “[...] assim os pais podem ver o que é que nós aprendemos nas aulas de conjunto e nas individuais e isso” (E_A1(NF)). Os alunos do grupo F apenas dizem que “é bom” (E_A02(F), E_A04(F)), havendo um que especifica “as pessoas vêm porque gostam de nós, somos pequeninos e tocamos bem” (NC31_A15(F)).

Foi ainda colocada outra questão relacionada com o hábito de tocar para outras pessoas. **Os alunos que frequentam as aulas de conjunto tendem a tocar para outras pessoas com mais regularidade e de forma mais espontânea**. Assim, enquanto alguns alunos do grupo NF respondem que não tocam, e que “é um castigo para ele tocar para os avós e, quando toca, o nível baixa muito” (NC33_EE4(NF)), os alunos do grupo F tocam “[...] para os meus pais e para os meus avós” (E_A02(F)), em “[...] reuniões familiares com os familiares mais próximos [...] ele [o filho] normalmente adere bastante a essas situações e acha piada” (E_EE10(F)), novamente em “eventos familiares, [...] mostrar o que está a aprender” (NC32_EE5(F)) e “[...] para a minha professora de Português, ela gosta muito” (NC34_A16(F)).

Desenvolvimento Pessoal

Em relação à motivação, **a aprendizagem do violino foi essencialmente influenciada por contextos familiares favoráveis e motivantes**. Os fatores que os alunos apontaram como razão para a escolha do violino são, na sua maioria, relacionados com a família, como por exemplo, “o meu pai via também concertos de violino na televisão e eu queria também experimentar tocar e gostei” (E_A04(F)) e “desde sempre que os meus pais ouvem violino na rádio em programas disso, de orquestras e isso. Eu sempre achei o violino um instrumento muito bonito e por isso também quis tocar.” (E_A03(F)). Três alunos referem que a beleza do instrumento

também foi determinante na escolha (cf. E_A2(NF), E_A1(F) e E_A2(F)). **As ações de sensibilização no Conservatório parecem ter importância na curiosidade despertada nas crianças.** Os alunos também chamam a atenção para as mostras de instrumentos e concertos promovidos pelo Conservatório e referem “eu andei em flauta e não gostei. Vim outra vez às mostras de instrumentos e gostei muito do violino” (NC35_A7(NF)), assim como “vim a um concerto da classe de conjunto e gostei tanto que pedi aos meus pais para tocar violino” (NC36_A17(F)).

Os alunos que frequentam as aulas de conjunto tendem a referir as audições como fator motivante para estudo. Os alunos do grupo F apontaram motivos como as “aulas de conjunto” (E_A02(F)) e as “audições” (E_A04(F), E_A01(F), E_A03(F)) como potenciadores do estudo. Concordando, uma mãe sublinha que “o estudo é contínuo, mas claro que nessas fases [de audições], provavelmente pega mais algum tempo, sim” (E_EE10(F)). **Já os alunos que não frequentam as aulas de conjunto referem as músicas novas como o principal motivador para o estudo,** referindo que “eu fico muito entusiasmada quando são as músicas que eu mais gosto” (E_A2(NF)) e “eu gosto muito de mudar de música, então quando estou quase a passar de música, estudo até ficar com marcas nos dedos” (NC39_A5(NF)), assim como “prometo que vou estudar mais, está bem? Quero passar de música” (NC40_A7(NF)).

É declarada uma intenção de continuar o estudo do violino, mesmo profissionalmente, por parte das crianças que frequentam as aulas de conjunto. As crianças do grupo NF, quando são questionadas relativamente qual a profissão que pretendem escolher, mencionam que querem ser “outra coisa” (E_A1(NF) e E_A3(NF)) que não violinistas, ou que apenas pretendem “[...] continuar um bocadinho mais com o violino” (E_A2(NF)). Motivos físicos também são apontados por uma aluna, que afirma que “fico muito cansada do braço. Acho que prefiro ser advogada como os meus papás” (NC44_A2(NF)). Já as crianças do grupo F referem querer ser “violinista” (E_A2(F) e E_A4(F)). **As aulas de conjunto parecem favorecer a aproximação aos contextos profissionais do violino (por exemplo, as orquestras).** Algumas das crianças do grupo F demonstram interesse em integrar uma orquestra, colocando as aulas de conjunto como termo comparativo. Uma aluna aponta mesmo que “se tocar em conjunto é tão fixe como nas audições, claro que quero ir para Castelo Branco estudar violino” (NC43_A12(F)). Na sequência de um concerto no final de Março, um aluno referiu, de forma espontânea, que pretende “[...] continuar a ir aos teus concertos. Tocas com muitas pessoas e isso é mesmo giro. Um dia vou tocar contigo” (NC42_A03(A)). Durante a entrevista aos alunos do grupo F, uma aluna sublinha “gostava de fazer parte de uma orquestra a tocar violino” (E_A03(F)).

No âmbito da autoconfiança, **é declarada uma maior ansiedade de palco por parte das crianças que não frequentam as aulas de conjunto.** Alguns alunos do grupo NF referem que ficam um “pouquinho” nervosos (E_A2(NF) e E_A3(NF)), chegando mesmo a referir “Tenho muito frio e dói-me a barriga” (NC46_A4(NF)).

Antes da audição, uma criança desse mesmo grupo chega mesmo a perguntar “ó professora, como se faz para as pernas pararem de tremer?” (NC45_A5(NF)). Da parte dos alunos do grupo F, um aluno aponta “nós fizemos provas nas aulas de conjunto à frente de toda a gente, e eu não fiquei muito nervoso, só tinha dor de barriga, mas passou” (NC47_A07(F)). Uma mãe de um aluno do grupo F também se manifesta, agradada, que “[...] para o primeiro ano, o A10(F) tem reagido bastante bem às situações nas audições [...]” (E_EE10(F)).

Todos os pais valorizam o papel da aprendizagem do violino no desenvolvimento pessoal e da autoconfiança, uma vez que “[...] o facto de tocar para o público [...] a concentração, [...] têm que ter mais disciplina, acho que tudo isso ajuda no desenvolvimento dele [...]” (E_EE1(NF)). Dois pais referem que o aumento da autoconfiança também se deve a questões técnicas, já que “[...] está muito mais familiarizado até no manuseamento do próprio instrumento.” (E_EE10(F)), ou que “[...] quando [o filho] sabe as músicas, já está a tocá-las muito rápido, porque é fácil. [...] E está muito confiante nelas.” (E_EE6(F)).

No empenho/organização, **as aulas individuais parecem motivar o estudo com vista ao desenvolvimento pessoal enquanto que as aulas de conjunto parecem motivar o estudo com vista à performance**. Os alunos do grupo NF referem que estudam “para sabermos tocar” (E_A1(NF)) e “para aperfeiçoarmos as técnicas porque senão chegamos e sai tudo desafinado e depois não é bonito de ouvir” (E_A2(NF) e E_A3(NF)). Também foi estabelecido um acordo: “[...] Eu estudo mais e tu [professora] mudas de música” (NC49_A7(NF)). A mãe de um aluno deste grupo salienta que “[o filho] gosta que a professora dê músicas novas, é sinal que já sabe aquelas [...]” (E_EE1(NF)). Todas estas motivações para o estudo são intrínsecas, tendo como objetivo o desenvolvimento violinístico pessoal. Já os alunos do grupo F têm motivações extrínsecas para o estudo, uma vez que querem estudar “para depois nas aulas tocarmos bem” (E_A03(F)), “para nas aulas tocar bem e não errar” (E_A02(F)) ou “para nas audições eu tocar muito bem” (E_A01(F)). Há ainda um aluno que refere que estuda “para decorar as músicas e depois nas aulas para tocarmos bem” (E_A04(F)). Fora do contexto das entrevistas, um aluno salienta que “eu gosto de tocar bem, então estudo um bocado mais do que tu pedes” (NC48_A10(F)). Também uma mãe de um aluno deste grupo refere que o filho estuda “porque gosta, às vezes porque quer tocar melhor as músicas” (E_EE10(F)).

Ainda no âmbito do empenho/organização, **parece haver uma relação entre as aulas de conjunto e a frequência do estudo em casa**, na medida em que os alunos que a frequentam estudam mais regularmente, já que as crianças do grupo NF referem que estudam “uma vez” (E_A3(NF)) ou que estudam “[...] uma vez mas é suficiente para conseguir decorar qualquer coisa” (E_A2(NF)). Também é apontada a exigência física do estudo: “só estudo uma vez por semana, fico muito cansada” (NC53_A1(NF)), assim como as atividades que os alunos frequentam: “aos fins de semana tenho catequese e vou à missa, por isso não estudo” (NC52_A7(NF)). Uma mãe reforça esta opinião, salientando que “é consoante o horário dele, se tem teste, se

não tem. Não, todos os dias não” (E_EE1(NF)). No que diz respeito aos alunos do grupo NF, há uma maior frequência do estudo, sendo referidos “mais ou menos três [dias de estudo por semana] [...]” (E_A04(F)), “duas” (E_A02(F)). No entanto, também são mencionadas dificuldades devido às restantes atividades extracurriculares, já que estes alunos estudam “quase só no sábado e no domingo porque eu tenho os dias todos todos todos ocupados” (E_A01(F)), existindo ainda um que tem “[...] os dias todos ocupados”, compensando ao tocar “[...] muito ao sábado e também toco um bocado à sexta” (E_A03(F)). Mais uma vez, os pais partilham da opinião dos filhos, já que “[...]o ideal seria todos os dias, mas às vezes quando ele tem aula, já está um bocadinho cansado e não se insiste” (E_EE10(F)), e que “nós tentamos que ele toque pelo menos uma vez todos os dias, cada música” (E_EE6(F)). No final das férias da Páscoa, e ainda relativamente à frequência do estudo, um aluno, revoltado, referiu que levou “[...] o violino para casa da minha avó nas férias, mas a minha mãe não me deixou estudar porque a minha avó tem dores de cabeça” (NC50_A07(F)). Nesse mesmo período, uma aluna chegou à aula feliz, mencionando: “estudei todos os dias e já tenho marquinhas nos dedos. E nem me custou muito, acho que vou continuar” (NC51_A17(F)).

As regras a respeitar dentro da sala de aula também foram tema, concluindo que **as aulas individuais tendem a estabelecer mais regras sobre o desempenho, enquanto que as aulas de conjunto favorecem mais o estabelecimento de regras comportamentais e relacionais**. Os alunos do grupo NF referem regras como “começarem todos ao mesmo tempo senão ficam uns para um lado, outros para outro” (E_A1(NF)), “saber as músicas de cor. Estar atento à professora,” (E_A3(NF)) e ainda “[...] apontar para o nariz da professora [...]” (E_A2(NF)), ou seja, relativas a questões sobre a *performance* em conjunto. Também foi dito que “ter um olho nas fitas e o outro na professora [...] é o mais importante” (NC56_A3(NF)). Um aluno ainda colocou a seguinte questão: “professora, quando eu for para as aulas de conjunto é preciso fazer aquela coisa de tocar mais *piano* e ouvir os outros?” (NC57_A5(NF)). Já os alunos do grupo F mencionam regras como “respeitar-te a ti” (E_A02(F)), “respeitar os colegas” (E_A04(F)), “não fazer palhaçadas” (E_A01(F)) e “fazer o que tu dizes” (E_A03(F)). De forma espontânea durante as aulas de conjunto, salientam ainda “olhar para os chefes de fila e alinhar os pés por eles” (NC54_A16(F)) e “ter o bico calado” (NC55_A12(F)). As regras que foram referidas pelos alunos do grupo F são relativas ao comportamento correto a ter nas aulas.

Os pais de ambos os grupos **referem a importância das regras das aulas de conjunto para a vida**. Uma mãe do grupo NF considera que “[...] acabam por ser que regras que ele tem que saber para estar em qualquer lado, não é? São regras de civismo, aliás, ele já tem que saber essas regras. [...]” (E_EE1(NF)). Os pais do grupo F partilham da mesma opinião, já que “[...] a nível de postura, comportamento em grupo, é muito útil, sim” (E_EE10(F)). Referindo-se ao comportamento dos alunos que estavam a assistir à entrevista dos pais, foi referido que “[...] um bom exemplo disso é como eles estão agora, mais ou menos sossegadinhos” (E_EE6(F)).

Estes resultados parecem apontar para vantagens na combinação entre os contextos, aulas de conjunto e aulas individuais, já que favorecem o desenvolvimento de competências e comportamentos. É sobre as grandes conclusões deste estudo e das suas implicações educativas que se dedica o próximo e último capítulo.

5. Conclusões

Ao desenvolver um estudo no qual se aplicou a metodologia investigação-ação, foi possível refletir sobre as estratégias de aprendizagem que estão a ser utilizadas, assim sobre como é que estas podem ser melhoradas de forma a que tanto a professora como os alunos tenham espaço de evolução. Este projeto debruçou-se sobre os efeitos da classe de conjunto de violinos Suzuki no desenvolvimento musical, social e pessoal dos alunos num contexto que englobou aulas individuais e aulas de conjunto. Pretende-se, então, dar resposta à questão investigativa colocada no início da investigação: quais são os efeitos da classe de conjunto Suzuki no desenvolvimento musical e sociopessoal dos alunos?

Num primeiro momento, e face aos resultados que se obtiveram nas grelhas de observação relativas às aulas de conjunto, podem-se retirar conclusões sobre dois âmbitos: as aprendizagens musicais e as aprendizagens sociais. Todos os pontos abordados nos dois âmbitos revelaram, no final do ano, valores muito mais altos quando comparados com os registados no início do ano. Este aumento da qualidade dos registos deve-se ao facto de terem sido realizados exercícios com vista a melhorar a qualidade da *performance* dos alunos, mas também com o objetivo de explorar a componente social própria das aulas de conjunto. O facto de os alunos se terem apresentado sempre disponíveis e motivados para realizar os exercícios propostos foi determinante para retirar resultados conclusivos. Pode-se concluir, então, que a classe de conjunto, quando frequentada regularmente e combinada com aulas individuais também regulares, apresenta melhorias em aspetos relativos à *performance* e às relações sociais.

O segundo momento é relativo às entrevistas e às notas de campo. Recordar-se que o objetivo da investigação era analisar os efeitos da classe de conjunto no desenvolvimento dos alunos. No âmbito musical, foi apurado o sentido de perfeccionismo no estudo, uma vez que os alunos que a frequentam se prendem mais com questões metódicas e técnicas, à semelhança do trabalho realizado nas aulas individuais. A memorização passou a ser encarada como um processo natural e não como uma dificuldade pois, para estas crianças, a memorização das lições é obrigatória. Como resultado, memorizar é parte integrante de uma sessão de estudo. Também foi registado que as aulas de conjunto motivaram os alunos mais novos a melhorar a postura, imitando os modelos/líderes. Uma vez que, no grupo, é necessário alguém que esteja à frente e lidere, os alunos mais velhos são encorajados a assumir esse lugar e a desenvolver as suas capacidades de liderança. Os alunos mais novos passam a ver neles modelos a imitar, resultando num melhoramento notório das posturas. Outro dos aspetos influenciados foi o conhecimento e memorização de músicas que os mais novos ainda não tinham aprendido. No corrente ano letivo, as aulas de conjunto de violinos do método Suzuki foram lecionadas a alunos com um a dois anos de prática do instrumento e com idades compreendidas entre os 3 e os 11. Consequentemente, aconteceu frequentemente que os alunos mais novos se

sentassem e ficassem a escutar os mais velhos a tocar as músicas com um nível de dificuldade mais elevado. Durante estes momentos de descanso, foram tomando conhecimento de lições que executarão no futuro, memorizando-as, mesmo que inconscientemente. As aulas de conjunto também têm o objetivo de ensinar a tocar em grupo, ou seja, a deixar o estilo de execução individualizado para adotar uma postura coletiva. Os alunos aprendem, então, a adequar as dinâmicas ao contexto de grupo, isto é, se todas as crianças tocarem em *piano*, a noção que o público terá é de uma grande massa sonora em *forte*.

No contexto social, foi potenciada a aprendizagem interpares pois, ao haver contacto constante entre alunos de várias idades e vários níveis, existiu um incentivo para melhorar. Foi notória a satisfação de tocar em grupo, e é também de realçar o aumento da motivação para estudar, seja para tentar alcançar o nível de execução de um colega mais desenvolvido, seja para fazer uma boa *performance* nas audições a que os alunos são submetidos. A dinâmica da aula de conjunto também permitiu o desenvolvimento das crianças no papel de espectadores, pois foi-lhes muitas vezes pedido para corrigirem os colegas, desenvolvendo o espírito crítico numa base construtiva. Potenciou também o importante papel da participação dos pais no estudo individual pois estes, no que diz respeito a apresentações públicas, pretenderam de que os filhos se apresentassem dignamente. Assim, houve um maior envolvimento no estudo individual, facilitando a aproximação e integração dos pais nas atividades dos filhos. Em contexto de *performance*, os níveis de ansiedade dos alunos foram mais reduzidos porque a prática de tocar em público é um aspeto que pode ser trabalhado, nomeadamente nas apresentações públicas trimestrais.

No domínio pessoal, as aulas de conjunto abriram as perspetivas dos alunos de integrar ambientes profissionais relativamente à música de conjunto, como grupos de música de câmara ou orquestra. Houve um incentivo ao estudo individual, aumentando a frequência semanal do mesmo. Uma vez que os alunos quiseram melhorar a sua *performance* em palco, estudaram mais em casa, contribuindo, naturalmente, para o desenvolvimento a nível pessoal. As aulas de conjunto também solidificaram as regras comportamentais e relacionais necessárias para a vida, promovendo o crescimento das crianças enquanto músicos e também enquanto pessoas.

É da máxima importância ressaltar que estão a ser explicitados os efeitos que as aulas de conjunto têm no desenvolvimento dos alunos, mas num contexto em que as aulas individuais são parte fundamental. Estas aulas facilitaram a relação individualizada professor/aluno, estimulando a confiança mútua. A nível musical foi possível solucionar problemas técnicos e criar estratégias de estudo específicas, tendo em conta a fisionomia e personalidade de cada criança. Também a relação aluno/pais foi desenvolvida, na medida em que existiu a possibilidade de os pais assistirem à aula, ajudando, posteriormente, no estudo em casa, o que é vantajoso, aumentando a motivação e reduzindo a ocorrência de erros.

5.1 Implicações Educativas

Este estudo sugere que um contexto em que se combinem aulas individuais e aulas de conjunto potencia o desenvolvimento em vários âmbitos, nomeadamente nos estudados: musical, social e pessoal. Encontrar e experimentar estratégias novas para retirar o máximo aproveitamento destas duas dimensões seria interessante, como medida de desenvolvimento de capacidades não só do aluno mas também do professor.

O currículo normal de um aluno que frequente um conservatório ou escola de música inclui instrumento, formação musical e classe de conjunto. No entanto, é do conhecimento geral que a disciplina coletiva é desvalorizada, havendo uma sobrevalorização apenas das aulas individuais. Este estudo serve, portanto, para mostrar que é necessário um equilíbrio entre elas. Alertar os encarregados de educação para a importância desta complementariedade torna-se vital.

Desta forma, será interessante desenvolver investigações mais aprofundadas sobre a questão de aliar aulas individuais e de conjunto, assim como, talvez, reformular os currículos das escolas, de forma a ser possível conferir a mesma importância às duas disciplinas, insistindo na importância da participação de cada aluno numa classe de conjunto onde execute o seu próprio instrumento.

Referências Bibliográficas

- Bailey, C. A. (1950). *A Guide to qualitative field research*. Acedido em https://play.google.com/books/reader?id=EoxmBAAAQBAJ&printsec=frontcover&output=reader&hl=pt_PT&pg=GBS.PA125
- Bandura, A. (2009). *Psychological Modeling: conflicting theories*. Acedido em https://books.google.pt/books?id=skDR5dX6gyAC&pg=PA5&dq=bandura+imitation&hl=pt-PT&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=imitation&f=false
- Behrend, L. (1998). *The Suzuki Approach*. Acedido em <https://books.google.pt/books?id=-D9Ajm4UJrwC&pg=PA34&dq=imitation+suzuki&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwibk6rtm7vLAhUE1BoKHbLuACAQ6AEILDAC#v=onepage&q=imitation%20suzuki&f=false>
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación cualitativa educativa*. Barcelona: CEAC.
- Bodgan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos* (M. J. Alvarez, S. B. dos Santos, T. M. Baptista, Trad.). Porto: Porto Editora, Lda. (obra originalmente publicada em 1991).
- Bresler, L. (2000). Metodologias qualitativas de investigação em educação Musical. *Revista Música, Psicologia e Educação*, nº 2, 5-30. Acedido em <http://hdl.handle.net/10400.22/3126>
- Brokaw, J. P. (1983). *The extent to which parental supervision and other selected factors are related to achievement of musical and technical-physical characteristics by beginning instrumental students*. Unpublished PhD thesis, University of Michigan.
- Carvalho, M. A. (2007). *Formação de professores em educação de adultos. Estudo de caso: o ensino recorrente na Escola Secundária Rodrigues de Freitas* (Tese de Doutoramento). Universidade de Santiago de Compostela. Acedido em https://dspace.usc.es/bitstream/10347/2365/1/9788497509558_content.pdf
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education* (4ª ed.). London: Routledge.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. (2ª ed.) Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira & M. J., Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 13(2), 455-479. Acedido em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%25C3%25A7%25C3%25A3o_Ac%25C3%25A7%25C3%25A3o_Metodologias.PDF
- Creech, A. (2006). *Dynamics, harmony and discord: a systems analysis of teacher-pupil-parent interaction in instrumental learning*. Unpublished PhD thesis; Institute of Education, University of London, London.
- Daniels, H. (2005). *An Introduction to Vygotsky*. Acedido em https://play.google.com/books/reader?id=YYhkm9TuUkQC&printsec=frontcover&output=reader&hl=pt_PT&pg=GBS.PP1
- Dantas, T. (2010, novembro). *Aprendizagem do instrumento musical realizada em grupo: fatores motivacionais e interações sociais*. Anais do Simpósio Brasileiro de pós-graduandos em Música (406-413). Rio de Janeiro, Brasil, 1. Acedido em <http://www4.unirio.br/simpom/textos/SIMPOM-Anais-2010.pdf>

Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho. Diário da República nº 146, 1ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Dias, D. (2014). *Uma nova abordagem no Ensino da Iniciação de Fagote: O Método Suzuki*. (Relatório de Estágio de Mestrado). Instituto Politécnico de Castelo Branco. Acedido em https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/2692/1/TESE_Diana_Dias_ESART_Final_.pdf

Einhorn, S. & Smith, N. (2007). *The art of being kind*. New York: Pegasus Books. Acedido em <https://books.google.pt/books?id=SnIm7gHTlloC&pg=PA63&dq=einhorn+%26+smith#v=onepage&q=einhorn%20%26%20smith&f=false>

Fundação Conservatório Regional de Gaia. (2013). *Modalidades de Ensino*. Acedido em <http://www.conservatoriodegaia.org/regional/conteudos2.php?id=13>

Fundação Conservatório Regional de Gaia. (2014). *Informação Institucional*. Acedido em <http://www.conservatoriodegaia.org/conteudos.php?id=5>

Galamian, I. (2013). *Principles of violin playing and teaching*. New York: Dover Publications, Inc. (obra originalmente publicada em 1962).

Gordon, E. E. (2000a). *Teoria de Aprendizagem Musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar* (P. M. Rodrigues, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (obra originalmente publicada em 1997).

Gordon, E. E. (2000b). *Teoria de Aprendizagem Musical – competências, conteúdos e padrões* (M. F. Albuquerque, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (obra originalmente publicada em 1997).

Hallam, S. (1998). *Instrumental Teaching: a practical guide to better teaching and learning*. Oxford: Heinemann Educational Publishers.

Hallam, S. (2006). *Music Psychology in Education*. London: Institute of Education, University of London.

Hallam, S., Cross, I. & Thaut, M. (Ed.). (2009). *The Oxford Handbook of Music Psychology*. New York: Oxford University Press Inc.

International Suzuki Association. (2005). *The Suzuki Method*. Acedido em <http://internationalsuzuki.org/method.htm>

Lofland, J., Snow, D. A., Anderson, L. & Lofland, L. H. (s.d.). *Analyzing Social Settings: a guide to qualitative observation and analysis*. Disponível em http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic536759.files/lofland_lofland.pdf

Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Maia, A. (2013). *De Suzuki a Vygostky: Interações sociais na aprendizagem da música*. Acedido em <https://prezi.com/krd-ucn2ny4h/de-suzuki-a-vygostky-interacoes-sociais-na-aprendizagem-da/>

Mesquita-Pires, C. (2010). A investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 66-83. Acedido em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3962/1/A%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20como%20suporte%20ao%20desenvolvimento.pdf>

Olsson, B. (1997). The social psychology of music education. In Hargreaves, D. e North, A. C. (Eds). *The Social Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press.

Pinto, A. (2006). Motivação para o estudo da música: factores de persistência. *Música, Psicologia e Educação* (6). Porto: CIPEM, ESE do Porto.

Pruett, K. (2003). *First patrons: parenting the musician*. Presented at the 21st Annual Symposium on the Medical Problems of Musicians and Dancers, Aspen, Colorado.

Rabello, E., Passos, J. S. (s.d.) *Vygotsky e o desenvolvimento humano*. Acedido em <http://www.josesilveira.com/artigos/vygotsky.pdf>

Sloboda, J. A. (1983). The communication of musical metre in piano performance. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 35A, 377-386.

Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sperti, J. (1970). Adaptation of certain aspects of the Suzuki method to the teaching of the clarinet: an experimental investigation testing the comparative effectiveness of two different pedagogical methodologies. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 33(3), 304-316.

Suzuki, S. (1981). *Ability Development from Age Zero* (M. L. Nogata, Trad.). USA: Summy-Birchard Music, division of Summy-Birchard Inc. (obra originalmente publicada em 1969).

Suzuki, S. (1983). *Nurtured by Love* (K. Selden, L. Selden, Trad.). USA: Alfred Music Publishing Co., Inc.

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

Swanwick, K. (2003). *Musical Knowledge: intuition, analysis and music education*. USA: Taylor & Francis e-Library. (obra originalmente publicada em 1994). Acedido em https://play.google.com/books/reader?id=KLKHAgAAQBAJ&printsec=frontcover&output=reader&hl=pt_PT&pg=GBS.PR4

Tavares, D. (2016). *Introdução à sociologia da saúde*. Acedido em https://play.google.com/books/reader?id=Fh-9CwAAQBAJ&printsec=frontcover&output=reader&hl=pt_PT&pg=GBS.PP1

The Concise Oxford Dictionary of Current English (6th ed.). (1976). Oxford: Oxford University Press.

Trindade, A. (2010). *A Iniciação em Violino e a Introdução do Método Suzuki em Portugal*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro, Portugal. Acedido em http://www.meloteca.com/teses/alexandra-trindade_a-iniciacao-ao-violino.pdf

Tripp, D. (2005). Action Research: a methodological introduction. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 443-466. Acedido em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>

Veiga, I. P. A. (1988). *A prática pedagógica do professor de didática* (Tese de Doutoramento). Universidade Estadual de Campinas, Brasil. Acedido em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000017932&fd=y>

Vygotsky, L. S. (1989). *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. London: Harvard University Press.

Weerts, R. (1992) Research to the teaching of instrumental music. In R. Cowell (ed.) *Handbook of Research on Music Teaching and Learning: Music Educators National Conference*. New York: Schirmer Books.

Wickes, L. (1982). *The Genius of Simplicity*. EUA. Summy-Birchard Inc.

Apêndices

Apêndice A - Grelhas de registo de níveis de competência

		1º Trimestre - primeira aula (01/10/2015)																		
		2º Grau	1º Grau			4º Ano						3º Ano	2º Ano	1º Ano			3º Ano Pré-Iniciação	2º Ano Pré-Iniciação	1º Ano Pré-Iniciação	
		A12	A13	A07	A04	A03	A05	A19	A14	A16	A18	A01	A06	A02	A10	A15	A09	A11	A17	A08
Aprendi- zagens Musicais	Postura	5	3	5	5	4	5	3	4	4	3	4	4	3	3	5	4	4	4	3
	Execução	4	3	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	3	5	4	5	4	4
	Expressivas	4	-	4	4	-	-	4	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Memória	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	4	3	5	5
Aprendi- zagens Sociais	Comporta- mento	4	4	3	3	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	Responsabi- lidade	5	3	4	4	5	5	4	5	5	4	5	5	-	-	5	-	-	-	-
	Interação Social	5	4	5	5	3	4	5	3	5	3	3	4	4	3	5	3	5	4	3
	Aprendizagem Interpares	5	3	5	5	5	4	3	5	4	3	3	4	3	3	4	3	4	4	3
	Relação Social	5	4	5	5	3	4	5	3	5	3	3	4	4	3	5	3	5	4	3

		1º Trimestre - última aula (10/12/2015)																		
		2º Grau	1º Grau			4º Ano						3º Ano	2º Ano	1º Ano			3º Ano Pré-Iniciação	2º Ano Pré-Iniciação	1º Ano Pré-Iniciação	
		A12	A13	A07	A04	A03	A05	A19	A14	A16	A18	A01	A06	A02	A10	A15	A09	A11	A17	A08
Aprendi- zagens Musicais	Postura	5	3	5	5	4	5	4	4	4	4	4	5	3	4	5	4	4	4	4
	Execução	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	4	4	5	4	5	4	5
	Expressivas	5	-	5	5	-	-	4	-	5	-	-	5	-	-	5	-	-	-	-
	Memória	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Aprendi- zagens Sociais	Comporta- mento	4	4	4	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5
	Responsabi- lidade	5	4	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	-	-	4	-	-	-	-
	Interação Social	5	4	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	-	-	4	-	-	-	-
	Aprendizagem Interpares	5	3	5	5	5	5	3	5	4	5	4	4	4	3	5	4	3	5	4
	Relação Social	5	4	5	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	5	4	5	4	4

		2º Trimestre - primeira aula (07/01/2016)																		
		2º Grau	1º Grau			4º Ano						3º Ano	2º Ano	1º Ano			3º Ano Pré-Iniciação		2º Ano Pré-Iniciação	1º Ano Pré-Iniciação
		A12	A13	A07	A04	A03	A05	A19	A14	A16	A18	A01	A06	A02	A10	A15	A09	A11	A17	A08
Aprendi- zagens Musicais	Postura	5	3	5	5	4	5	4	4	4	3	4	4	3	3	4	4	4	4	3
	Execução	4	4	5	5	5	5	3	5	5	4	5	4	4	4	5	4	4	3	4
	Expressivas	4	-	5	5	5	-	4	5	4	-	-	4	-	-	5	-	-	-	-
	Memória	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	4	4	5	5	3	4	5
Aprendi- zagens Sociais	Comporta- mento	4	4	3	5	5	5	3	5	5	4	5	5	4	5	5	5	4	4	5
	Responsabi- lidade	5	4	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	-	-	4	-	-	-	-
	Interação Social	5	4	5	5	4	4	5	4	5	4	4	4	4	3	5	4	5	4	3
	Aprendizagem Interpares	5	4	5	5	4	4	3	4	5	5	4	4	4	4	4	3	3	4	3
	Relação Social	5	4	5	5	4	4	5	4	5	4	3	4	4	3	5	4	5	4	3

		2º Trimestre - última aula (10/13/2016)																		
		2º Grau	1º Grau			4º Ano						3º Ano	2º Ano	1º Ano			3º Ano Pré-Iniciação	2º Ano Pré-Iniciação	1º Ano Pré-Iniciação	
		A12	A13	A07	A04	A03	A05	A19	A14	A16	A18	A01	A06	A02	A10	A15	A09	A11	A17	A08
Aprendi- zagens Musicais	Postura	5	4	5	5	4	5	4	5	5	4	4	5	4	4	5	4	4	4	4
	Execução	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	4	5
	Expressivas	5	-	5	5	5	-	4	5	5	-	-	5	4	-	5	4	5	-	-
	Memória	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Aprendi- zagens Sociais	Comporta- mento	4	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5
	Responsabi- lidade	5	4	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	-	-	4	-	-	-	-
	Interação Social	5	5	5	5	4	4	5	4	5	4	5	4	4	4	5	4	5	4	4
	Aprendizagem Interpares	5	4	5	5	5	4	4	5	4	3	4	4	3	3	4	4	5	4	3
	Relação Social	5	5	5	5	4	4	5	4	5	4	4	4	4	4	5	4	5	4	4

		3º Trimestre - primeira aula (07/04/2016)																		
		2º Grau	1º Grau			4º Ano						3º Ano	2º Ano	1º Ano			3º Ano Pré-Iniciação	2º Ano Pré-Iniciação	1º Ano Pré-Iniciação	
		A12	A13	A07	A04	A03	A05	A19	A14	A16	A18	A01	A06	A02	A10	A15	A09	A11	A17	A08
Aprendi- zagens Musicais	Postura	5	4	5	5	4	5	4	5	5	4	4	5	4	4	5	4	4	4	4
	Execução	4	4	5	5	5	5	3	5	4	5	4	4	5	5	5	4	5	4	5
	Expressivas	5	-	5	5	5	-	4	5	4	-	-	3	4	-	5	4	5	-	-
	Memória	4	5	5	5	5	5	3	4	4	4	3	5	3	4	5	4	5	5	3
Aprendi- zagens Sociais	Comporta- mento	4	3	4	3	5	5	4	5	5	5	4	5	4	5	5	4	5	4	5
	Responsabi- lidade	5	4	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	-	-	4	-	-	-	-
	Interação Social	5	5	5	5	4	4	5	4	5	4	4	4	4	4	5	4	5	4	4
	Aprendizagem Interpares	5	4	5	5	4	4	4	4	5	3	4	4	3	3	4	4	5	5	3
	Relação Social	5	5	5	5	4	4	5	4	5	4	3	4	4	4	5	4	5	4	4

		3º Trimestre - última aula (07/07/2016)																		
		2º Grau	1º Grau			4º Ano						3º Ano	2º Ano	1º Ano			3º Ano Pré-Iniciação	2º Ano Pré-Iniciação	1º Ano Pré-Iniciação	
		A12	A13	A07	A04	A03	A05	A19	A14	A16	A18	A01	A06	A02	A10	A15	A09	A11	A17	A08
Aprendi- zagens Musicais	Postura	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	4
	Execução	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	Expressivas	5	4	5	5	5	5	4	5	5	4	4	5	4	4	5	4	5	-	-
	Memória	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Aprendi- zagens Sociais	Comporta- mento	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	Responsabi- lidade	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	-	-	5	-	-	-	-
	Interação Social	5	5	5	5	4	5	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	5	4
	Aprendizagem Interpares	5	5	5	5	5	4	4	5	5	3	4	4	4	3	4	4	5	5	4
	Relação Social	5	5	5	5	4	4	5	5	5	4	5	4	5	4	5	4	5	5	4

Apêndice B - Transcrições das entrevistas realizadas

1ª Entrevista

07/04/2016	
E_A1(F)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 3º ano da Pré-Iniciação; ▪ Frequenta o violino há dois anos; ▪ Frequenta a aula de conjunto.
E_A2(F)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1º ano da Iniciação; ▪ Frequenta o violino há um ano; ▪ Frequenta a aula de conjunto.
E_A3(F)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 4º ano da Iniciação; ▪ Frequenta o violino há dois anos; ▪ Frequenta a aula de conjunto.
E_A4(F)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1º grau do Ensino Básico; ▪ Frequenta o violino há um ano; ▪ Frequenta a aula de conjunto a partir do 2º período.

O que é que estudas mais durante o estudo do violino?

E_A4(F): Leio e escrevo as notas na partitura para decorar as coisas. E depois leio a música com o nome das notas. E depois toco.

E_A2(F): Leio as notas e toco.

E_A1(F): Leio as notas, depois escrevo e depois toco as músicas.

E_A3(F): Leio as pautas várias vezes e depois toco-as.

O que é que achas mais fácil quando aprendes uma música nova?

E_A3(F): Ler.

O que é que achas mais difícil quando aprendes uma música nova?

E_A2(F): Na música 3 foi o fá ré lá.

Quando é que sabes quando tens que entrar, depois da introdução?

E_A3(F): A professora levanta um bocadinho o violino.

Quais são as tuas músicas preferidas? Porquê?

E_A2(F): Eu tenho, a 3.

E_A4(F): Ó professora, eu tenho, mas ainda não dei essa música, é a 8.

E_A1(F): É a 6.

E_A3(F): A 8.

Como fazes para decorar uma música?

E_A3(F): Primeiro leio as notas várias vezes para tentar decorar, depois viro as pautas ao contrário e tento dizê-las sem olhar. E quando acabo verifico se disse bem.

E_A1(F): Penso nas notas e depois leio-as na pauta.

E_A2(F): Vou ler as notas e depois tocar.

E_A4(F): Leio as notas várias vezes, depois viro-me para outro lado e toco.

O que é que já aprendeste com os teus amigos/colegas durante a aula de conjunto em que participaste?

E_A3(F): Se nos perdermos podemos sempre olhar para outro colega para ver em que parte da música estamos.

Gostas mais de tocar sozinho ou com os amigos/colegas?

E_A4(F): Com os colegas.

E_A2(F): Com os colegas.

E_A1(F): Sozinha

E_A3(F): Os dois.

Gostas mais das aulas de conjunto ou das aulas individuais? Porquê?

E_A2(F): As de conjunto...

E_A4(F): Porque podemos tocar com os amigos.

E_A1(F): Das individuais, porque assim tu podes-me ensinar várias músicas.

E_A3(F): As individuais também, porque ficamos mais à vontade, eu fico, pelo menos, mas à vontade sozinha com a professora a tocar.

Achas que a professora é diferente nas aulas de conjunto e nas aulas individuais?

E_A2(F): Gosto nas duas.

E_A4(F): Gosto mais nas individuais.

E_A1(F): Nas duas.

E_A3(F): Nas duas também.

Costumas estudar com os teus pais?

E_A2(F): Eu.

E_A3(F): Eu.

E_A1(F): Às vezes.

E_A4(F): Com a minha mãe.

Achas que é bom ou mau estudar com os pais? Porquê?

E_A2(F): Bom. Ajudam nas partes mais difíceis. Em casa, dizem-me onde estão as cordas em que tenho que tocar nas partes mais difíceis e os dedos que eu tenho que pôr.

E_A4(F): Eu toco sozinho, a minha mãe e o meu pai ouvem.

E_A1(F): A minha mãe às vezes vê as notas pelo caderno e eu toco e ela diz se está certo ou não.

E_A3(F): Eles vêm como é que as músicas estão a soar e se eu estou a pôr os dedos nos sítios certos e assim.

Se vierem muitas pessoas assistir à audição, o que pensas?

E_A2(F): É bom.

E_A4(F): Bom.

Costumas tocar para outras pessoas?

E_A1(F): Sim.

E_A3(F): Sim.

E_A2(F): Eu toco para os meus pais e para os meus avós. Eu toco no fim de semana para os meus pais e para os meus avós.

E_A4(F): Eu toco para os meus pais.

Porque é que quiseste aprender violino?

E_A1(F): Eu achava que era muito bonito.

E_A3(F): Desde sempre que os meus pais ouvem violino na rádio em programas disso, de orquestras e isso. Eu sempre achei o violino um instrumento muito bonito e por isso também quis tocar.

E_A2(F): Também achei um instrumento bonito e quis tocar com o arco.

E_A4(F): O meu pai via também concertos de violino na televisão e eu queria também experimentar tocar e gostei.

Quando é que ficas mais entusiasmado para tocar violino?

E_A2(F): Nas aulas de conjunto.

E_A4(F): Audições.

E_A1(F): Audições.

E_A3(F): Audições.

Quando fores grande, queres ter alguma profissão relacionada com o violino?

E_A2(F): Violinista.

E_A1(F): Quero ser veterinária.

E_A3(F): Gostava de fazer parte de uma orquestra a tocar violino.

E_A4(F): Também violinista.

Ficas muito nervoso quando tens que tocar para outras pessoas (provas ou audição)?

E_A2(F): Eu sim.

E_A4(F): Não.

E_A1(F): Sim.

E_A3(F): Mais ou menos.

Porque é que estudas violino?

E_A3(F): Para depois nas aulas tocarmos bem.

E_A1(F): Para nas audições eu tocar muito bem.

E_A2(F): Para nas aulas tocar bem e não errar.

E_A4(F): Para decorar as músicas e depois nas aulas para tocarmos bem.

Quantas vezes estudas por semana?

E_A4(F): Mais ou menos três, porque eu não tenho muito tempo à semana.

E_A2(F): Duas.

E_A1(F): Quase só no sábado e no domingo porque eu tenho os dias todos todos ocupados.

E_A3(F): Também tenho os dias todos ocupados, mas eu toco muito ao sábado e também toco um bocado à sexta.

Quais são as regras necessárias quando tocamos em conjunto?

E_A2(F): Respeitar-te a ti.

E_A4(F): Respeitar os colegas.

E_A1(F): Não fazer palhaçadas.

E_A3(F): Fazer o que tu dizes.

2ª Entrevista

15/04/2016	
E_A1(NF)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1º grau do Ensino Básico; ▪ Frequenta o violino há um ano; ▪ Não frequenta a aula de conjunto.
E_A2(NF)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 3º ano da Iniciação; ▪ Frequenta o violino há dois anos; ▪ Não frequenta a aula de conjunto.
E_A3(NF)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1º ano da Iniciação; ▪ Frequenta o violino há dois anos; ▪ Não frequenta a aula de conjunto.

O que é que estudas mais durante o estudo do violino?

E_A1(NF): As músicas. As músicas todas.

E_A2(NF): Eu também estudo as músicas todas mas principalmente as transições quando mudo de corda.

E_A3(NF): As músicas todas.

O que é que achas mais fácil quando aprendes uma música nova?

E_A1(NF): A primeira linha.

E_A2(NF): Decorá-la.

E_A3(NF): Decorá-la.

O que é que achas mais difícil quando aprendes uma música nova?

E_A2(NF): Tocar a música toda seguida.

E_A1(NF): Também acho a mesma coisa.

E_A3(NF): Sabê-la decor toda.

Quando é que sabes quando tens que entrar, depois da introdução?

E_A1(NF): A professora levanta o violino.

E_A3(NF): Tu abanas a cabeça.

E_A2(NF): A professora levanta o violino.

Quais são as tuas músicas preferidas? Porquê?

E_A3(NF): A 6.

E_A2(NF): A 8.

E_A1(NF): A 6.

Como fazes para decorar uma música?

E_A1(NF): Leio muitas vezes a partitura e depois toco.

E_A3(NF): Toco pela partitura e depois tiro-a e o meu irmão diz-me se está bem ou mal.

E_A2(NF): Leio as notas e depois toco, tenho boa memória.

O que é que já aprendeste com os teus amigos/colegas durante a aula de conjunto em que participaste?

E_A1(NF): A trabalhar em conjunto.

E_A3(NF): A mesma coisa.

E_A2(NF): A mesma coisa.

Gostas mais de tocar sozinho ou com os amigos/colegas?

E_A1(NF): Com os amigos.

E_A3(NF): Com os amigos.

E_A2(NF): Com os amigos.

Gostas mais das aulas de conjunto ou das aulas individuais? Porquê?

E_A2(NF): Eu gosto mais das individuais, porque lá a professora pode-nos dar atenção e ajudar-nos naquilo que nós precisamos e nas aulas de conjunto não, tem que dar atenção a todos.

E_A1(NF): As de conjunto, porque se nós estivermos numa orquestra, já estamos habituados.

E_A3(NF): A mesma coisa.

Achas que a professora é diferente nas aulas de conjunto e nas aulas individuais?

E_A2(NF): Igual.

E_A1(NF): Igual.

E_A3(NF): Igual.

Costumas estudar com os teus pais?

E_A2(NF): Eu.

E_A1(NF): Às vezes, raramente.

E_A3(NF): Com o meu irmão.

Achas que é bom ou mau estudar com os pais? Porquê?

E_A2(NF): Ajudam-me a conseguir entender o que estou a fazer, às vezes tentam-me ajudar com o ritmo, para ver se está bem, se soa bem, se há alguma coisa que devo mudar. É bom [estudar com os pais].

E_A3(NF): [O meu irmão] ajuda-me a estudar as músicas e a sabê-las decor.

Se vierem muitas pessoas assistir à audição, o que pensas?

E_A3(NF): Fico nervosa.

E_A2(NF): Eu acho bom porque quer dizer que as pessoas se vieram mais do que uma vez quer dizer que gostaram das nossas audições passadas e que há muita gente a frequentar o violino.

E_A1(NF): Acho que é bom porque assim os pais podem ver o que é que nós aprendemos nas aulas de conjunto e nas individuais e isso.

Costumas tocar para outras pessoas?

E_A1(NF): Não.

E_A2(NF): Sim, para os meus tios quando eles vão lá a casa eu toco-lhes sempre uma música, que eles gostam de ouvir a tocar.

E_A3(NF): Não.

Porque é que quiseste aprender violino?

E_A1(NF): Por curiosidade.

E_A2(NF): Porque é um instrumento diferente e muito bonito de se ouvir.

E_A3(NF): Também por curiosidade.

Quando é que ficas mais entusiasmado para tocar violino?

E_A1(NF): Quando vem uma música nova.

E_A2(NF): Eu fico muito entusiasmada quando são as músicas que eu mais gosto.

E_A3(NF): A mesma coisa.

Quando fores grande, queres ter alguma profissão relacionada com o violino?

E_A1(NF): Quero ser outra coisa.

E_A2(NF): Eu gostaria de continuar um bocadinho mais com o violino.

E_A3(NF): Outra coisa.

Ficas muito nervoso quando tens que tocar para outras pessoas (provas ou audição)?

E_A1(NF): Sim, só um pouquinho.

E_A2(NF): Eu também fico um pouquinho porque da outra vez calhou-me um professor de violino [a assistir à prova] e eu fiquei toda atrapalhada.

E_A3(NF): Também um pouquinho.

Porque é que estudas violino?

E_A1(NF): Para sabermos tocar.

E_A2(NF): Para aperfeiçoarmos as técnicas porque senão chegamos e sai tudo desafinado e depois não é bonito de ouvir.

E_A3(NF): A mesma coisa da Maria.

Quantas vezes estudas por semana?

E_A1(NF): Depois da escola, mas às vezes esqueço-me. Estudo até saber de cor.

E_A2(NF): Eu estudo uma vez mas é suficiente para conseguir decorar qualquer coisa.

E_A3(NF): Uma vez.

Quais são as regras necessárias quando tocamos em conjunto?

E_A1(NF): Começarem todos ao mesmo tempo senão ficam uns para um lado, outros para outro.

E_A3(NF): Saber as músicas de cor. Estar atento à professora.

E_A2(NF): Fazer silêncio. Apontar para o nariz da professora. Eu acho que ainda há mais uma, mas eu não me estou a lembrar qual é porque eu não frequento as aulas de conjunto.

3ª Entrevista

07/04/2015	
E_EE10(F)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1º ano da Iniciação; ▪ Frequenta o violino há um ano; ▪ Frequenta as aulas de conjunto.
E_EE06(F)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 2º ano da Iniciação; ▪ Frequenta o violino há dois anos; ▪ Frequenta as aulas de conjunto.

No estudo em casa, quais são os aspetos em que o seu filho(a) mais insiste?

E_EE10(F): Normalmente é, portanto, na colocação correta dos dedos, na apredizagem das notas no tempo certo, é isso que ele insiste mais em casa.

E_EE06(F): No caso do A06(F), é mais a tocar violino do que propriamente a ler pautas.

Quais são as principais facilidades e dificuldades do seu filho(a)?

E_EE06(F): Eu noto que ele não tem iniciativa, não toma a iniciativa de pedir para tocar. Temos que ser nós a lembrar. Não sei se será normal da idade. Essa é a principal dificuldade, depois de começar a tocar, fica. Depois ele esquece e toma gosto, entusiasma-se e quer continuar a tocar.

E_EE10(F): Eu acho que ele apreende bastante rápido as músicas, depois é mesmo a questão de prática. Não lhe custa começar a estudar, capta bem o ritmo e tudo, e depois é só uma questão de prática. Por ele próprio por vezes tem iniciativa.

Como pode descrever os progressos do seu filho(a) no violino desde o início do ano?

E_EE06(F): Eu noto que tem havido uma evolução grande, mas tem que haver um acompanhamento, neste caso, da mãe. Acho que o tem ajudado muito porque, por ele, sozinho, considero que ia ter alguma dificuldade.

E_EE10(F): Eu acho que têm havido bastantes progressos, uma vez que ele está no primeiro ano, não é?, agora já está habituado ao instrumento, já sabe todos os

procedimentos de colocação, mesmo a nível de postura e tudo, tem evoluído bastante. Já está bastante mais familiarizado, sim.

Qual é a opinião do aluno sobre as músicas que aprende? Há músicas preferidas?

E_EE06(F): Noto que gosta de todas. Estou-me a lembrar do Balão do João que tem mais dificuldade, as outras gosta de igual.

E_EE10(F): Tem gostado bastante, também, e fica muito entusiasmado sempre que é uma música nova, fica bastante entusiasmado para aprender temas novos. Sim, lá está, na fase de aprendizagem de músicas novas fica muito entusiasmado, às vezes quando é para insistir em músicas que já sabe, já não quer insistir tanto, quer sempre aprender coisas novas.

Quais são as estratégias que o seu filho(a) utiliza para decorar uma música?

E_EE06(F): É por repetição. No caso do A06(F), é por repetição. Acho que tem uma boa memória, também. Nestas idades é normal.

E_EE10(F): Sim, e ir estudando por partes, ir treinando parte a parte e depois, no fim, conjugar tudo, na medida do possível.

O que é que o seu filho(a) aprende durante a aula de conjunto?

E_EE06(F): Eu acho que o A06(F) fica mais desinibido. Antes de ter entrado para o Conservatório era muito mais tímido do que é agora. Fez-lhe muito bem nesse aspeto, também.

E_EE10(F): Precisamente, o A10(F) também tem um feitio muito sossegado, e também um bocado tímido, e acho que eles assim em conjunto vão aprendendo as regras e até também de, quer uns com os outros, no caso do A10(F) ele é sempre bem comportado, mas também precisamente o hábito de estar em público. Acho que é muito importante porque assim desde pequeninos vão treinando. Nem sempre é fácil.

O seu filho(a) gosta mais de tocar sozinho ou com os colegas?

E_EE06(F): Penso que o A06(F) prefere as aulas individuais [tocar sozinho]. Está mais à vontade, acho que sim.

E_EE10(F): Penso que sim, também [prefere as aulas individuais – tocar sozinho]. Embora eu lhe costume perguntar sempre se gostou das aulas de conjunto e ele diz-me sempre que sim. Mas às vezes, na fase em que há uma maior insistência nos alunos mais velhos, talvez seja, nesta fase, um bocadinho mais aborrecido para eles, mas faz parte. É importante que eles oiçam também os outros, ao fim e ao cabo, têm introdução aos temas que vão tocar a seguir.

O seu filho(a) tem preferência pelas aulas individuais ou de conjunto? Se sim, porquê?

E_EE06(F): Eu penso que gosta mais das aulas individuais, também em relação à sua postura. Penso que tenha a ver com a timidez, por ser introvertido, sente-se mais à vontade. Por ter menos gente próximo dele. Mesmo nas atuações, ele fica ali, se tivesse um buraquinho, também se enfiava no buraco, portanto...

E_EE10(F): Ele por acaso nunca se pronunciou sobre isso, diz que gosta das duas. Mas talvez nas aulas individuais, como está mais em contacto direto, mais intensivo localizada nele, talvez goste mais.

A relação professor/aluno tem alguma relevância na aprendizagem?

E_EE06(F): Sim, sem dúvida. Neste caso, há uma grande empatia, o A06(F) gosta muito da professora. E penso que também é recíproco. Isso ajuda muito.

E_EE10(F): Acho que isso é absolutamente fundamental. O relacionamento dos professores com os alunos, se houver essa empatia e o gosto pela pessoa é fundamental, sim.

O seu filho(a) está habituado a estudar sozinho ou com os pais?

[ambos com os pais]

Quais são as vantagens/desvantagens de estudar com o seu filho(a)?

E_EE10(F): De acompanhar o estudo deles? A desvantagem, eventualmente, é que ele poderá ficar habituado à situação, mas a menos que a pessoa esteja sempre a focalizar excessivamente, mas em princípio nesta fase acho que é vantajoso porque assim eles estão a aprender a ter padrões de estudo, não é, nesta fase acho que é

muito vantajoso para eles. Assim a pessoa vai tentando corrigir dentro do que sabe e acho que é vantajoso.

E_EE06(F): Sim, eu concordo, também, e acho que tem mesmo que ser assim no caso do A06(F) porque, como já disse, ele não toma a iniciativa de pedir para tocar, e então, temos que puxar por ele.

O seu filho(a) tem por hábito tocar para outras pessoas? Gosta?

E_EE06(F): Também não está à vontade com a família a tocar. Rejeita. É uma parte que ainda tem que se ultrapassar.

E_EE10(F): Precisamente para ir tentando habituar a que não haja constrangimentos a tocar para outras pessoas, quando se proporciona, quando há reuniões familiares com os familiares mais próximos, tento que ele toque e ele normalmente adere bastante a essas situações e acha piada. Gosta.

Quais foram os fatores que motivaram a escolha do violino?

E_EE06(F): O A06(F), foi ele que escolheu o instrumento. Não sei porquê, mas ele é que decidiu. Ele não chegou a vir à mostra de instrumentos, já vinha com essa ideia, já tinha falado sobre isso, nem sequer experimentou mais nenhum.

E_EE10(F): No caso do A10(F) também foi escolha livre, foi ele que escolheu o violino, portanto, na altura tentamos proporcionar contacto com outros instrumentos, mas foi ele que escolheu o violino. O A10(F) também já tinha a intenção de ir para o violino, mas mesmo assim veio à demonstração e, mesmo tendo contacto com outros instrumentos, foi mantendo a ideia do violino, portanto foi escolha dele.

Há algum aspeto que motive mais o estudo do violino? Se sim, qual/quais?

E_EE10(F): Normalmente, o que eu tento é que ele pegue no violino pelo menos nos dias em que não tem aulas, para não perder a prática. O estudo é contínuo, mas claro que nessas fases [de audições], provavelmente pega mais algum tempo, sim.

E_EE06(F): Nós tentamos que ele toque pelo menos uma vez todos os dias, cada música. Mas nem sempre é possível. Mas, tentamos fazer isso, treinar um bocadinho todos os dias. Ele vai fazendo isso.

Pensa que o futuro do seu filho(a) passará por uma profissão relacionada com o violino?

E_EE06(F): Há bocadinho quando estava a perguntar aos meninos, eu não tinha pensado nisso, e acho que ele não, não sei, se irá seguir esta área. Ele também nunca me falou que queria seguir para uma orquestra, nem nunca o A06(F) tinha pensado nisso, portanto não sei.

E_EE10(F): Se ele quiser continuar, já num nível mais sério, claro que sim, da nossa parte temos todo o gosto, agora, temos que esperar que ele decida.

O facto de existir público nas audições tem algum efeito a nível emocional ou de performance no seu filho(a)?

E_EE06(F): Eu já notei que correu mal, pelo menos uma vez correu mal. Da última vez correu bem, na escola da Bandeira. Mas noto que ele não está muito à vontade com grandes assistências.

E_EE10(F): Eu acho que, para o primeiro ano, o A10(F) tem reagido bastante bem às situações nas audições, acho que ele tem reagido bastante bem, tendo em conta que ele tem um feitio bastante tímido, acho que tem reagido muito bem. Mas é a minha opinião.

Desde o início da aprendizagem do violino, os níveis de auto-confiança do seu filho(a) sofreram alterações?

E_EE06(F): Noto que ele quando sabe as músicas, já está a tocá-las muito rápido, porque é fácil. As primeiras. E está muito confiante nelas. À medida que a dificuldade vai aumentando, vai tocando mais devagarinho...

E_EE10(F): Sim, acho que o nível de auto-confiança foi aumentando ao longo do ano, também já está muito mais familiarizado até no manuseamento do próprio instrumento. Sim, foi aumentando.

Quais são os motivos que o seu filho(a) apresenta para estudar violino?

E_EE10(F): Porque gosta, às vezes porque quer tocar melhor as músicas.

E_EE06(F): O A06(F), primeiro, tem que ser empurrado, e depois, toma-lhe o gosto e começa a tocar as músicas todas que sabe.

Qual é a frequência do estudo em casa?

E_EE06(F): Um bocadinho todos os dias, nem sempre dá, mas sempre que é possível, um bocadinho todos os dias. Uma, duas vezes cada música.

E_EE10(F): Exacto, o ideal seria todos os dias, mas às vezes quando ele tem aula, já está um bocadinho cansado e não se insiste.

As regras a respeitar na sala de aula têm alguma influência na vida quotidiana do seu filho?

E_EE10(F): Eu penso que sim porque, lá está, são regras noutros contextos, que acho que no próprio dia-a-dia, que depois quando estão inseridos noutros grupos, quer na escola, quer na ginástica, portanto, noutros ambientes, penso que é sempre útil. Porque aproveitam sempre umas coisas de umas disciplinas, ou de umas modalidades para as outras. A nível de postura, comportamento em grupo, é muito útil, sim.

E_EE06(F): Eu concordo. E um bom exemplo disso é como eles estão agora, mais ou menos sossegadinhos.

4ª Entrevista

27/04/2015	
E_EE1(NF)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 4º ano da Iniciação; ▪ Frequenta o violino há dois anos; ▪ Frequentou as aulas de conjunto no ano transato. Atualmente não as frequenta

No estudo em casa, quais são os aspetos em que o seu filho(a) mais insiste?

Isso já depende da música, se é uma música que ele conhece ou se é uma música nova. Em relação às músicas novas, eu penso que ele tenta saber a pauta, e depois vai treinando, linha a linha, ou... Acho que nem sempre a estratégia é a mesma. Às vezes pede ajuda à irmã, quando não consegue, outras vezes vai com o tablet, na mesma, e ouve a música, e pára, e faz, e tenta...

Quais são as principais facilidades e dificuldades do seu filho(a)?

Eu acho que quando é uma música nova, ou quando tem que iniciar uma nova corda, ou um novo dedo, acho que é a dificuldade maior, é onde ele se confunde, e eu também não consigo ajudar, porque não sei, não é? As facilidades é quando ele gosta muito da música e acha que já a domina, então aí é muito fácil.

Como pode descrever os progressos do seu filho(a) no violino desde o início do ano?

A nível da desenvoltura, do avanço, a nível da música, avança muito mais rapidamente do que no início. No início era capaz de andar muito tempo na mesma música, e agora acho que avança muito mais. Não sei se também tem a ver com a confiança, a idade, o desenvolvimento próprio dele... Depois uma coisa também implica a outra.

Qual é a opinião do aluno sobre as músicas que aprende? Há músicas preferidas?

Quando ele está a fazer aquela parte das músicas para trás, ele às vezes diz “agora vou tocar aquela que eu gosto mais”. Geralmente são as músicas mais alegres. E toca mais vezes, ou então quando no fim do ano ou de cada período geralmente leva o violino e toca para os amigos, toca aquelas que são mais alegres, que gosta mais.

Quais são as estratégias que o seu filho(a) utiliza para decorar uma música?

Não sei se ele usa sempre a mesma estratégia, mas acho que é por partes. Um bocado também como na aula, não é? Vai por partes, depois vai atrás, e depois mais um bocadinho.

O que é que o seu filho(a) aprende durante a aula de conjunto?

A aula de conjunto para o A1(NF) foi bom como aspecto de ser um trabalho em grupo, e ter que haver a harmonia entre todos e no ter que esperar e saber trabalhar. A nível de evolução não achei que, no início, principalmente, fosse assim muito proveitoso porque ele já estava num nível mais avançado, havia muitas crianças a começar, acho que acabou um bocadinho por atrasar. Não posso dizer que foi negativo, mas se ele fosse para uma classe de conjunto em que se calhar estivessem num nível superior a ele, tinha sido mais produtivo. Prejudicar também não prejudicou, foi mais conhecimento, e foi mais um sítio onde tocar.

O seu filho(a) gosta mais de tocar sozinho ou com os colegas?

Depende, professora. Se for para final de ano, quer tocar sozinho, não é A1(NF)? Agora, não sei, porque também tocar em grupo, acho que ele também gosta. Tocam as músicas com os miúdos todos, também gosta. Agora acho que ele prefere tocar sozinho.

O seu filho(a) tem preferência pelas aulas individuais ou de conjunto? Se sim, porquê?

Não lhe sei responder. Só no ano passado é que teve classe de conjunto, e ele gostava. (dirigindo-se ao filho) Gostas mais [da individual]? Eu não sei se é bem preferência [pela individual], acho que foi um bocado as circunstâncias, ele tem tido aulas individuais, acho que é mais por aí. Não tem assim um termo comparativo.

A relação professor/aluno tem alguma relevância na aprendizagem?

Tem, muita. Tanto numa [aula individual] como noutra [aula de conjunto], porque o professor é que, para além de ser o instrutor, é a locomotiva. Principalmente com o A1(NF) a motivação funciona muito bem. Tem andado motivado.

O seu filho(a) está habituado a estudar sozinho ou com os pais?

Música? Sozinho. Uma vez ou outra, quando tem dúvidas, então pede à irmã, porque também percebe, porque se assim não fosse, ninguém tinha como ajudá-lo

Quais são as vantagens/desvantagens de estudar com o seu filho(a)?

Permite evoluir mais rapidamente e não acontecer como já aconteceu, a praticar e a cometer erros. Estar a praticar mal. Se ele tivesse, em vez de uma aula semanal, duas, se calhar, não é? Era o ideal, já não andava a cometer o erro.

O seu filho(a) tem por hábito tocar para outras pessoas? Gosta?

Sim, os colegas. E gosta, depois também o valorizam, gosta disso.

Quais foram os fatores que motivaram a escolha do violino?

A irmã já andava na música, e ele não sabia muito bem o que queria. Queria guitarra, mas ele era pequenito, também não sabia muito bem o que queria. As aulas de guitarra já não tinham capacidade para mais alunos. E foi um bocadinho imposto, vais para o violino. E depois no ano seguinte já não quis trocar, quis manter-se no violino, gostou.

Há algum aspeto que motive mais o estudo do violino? Se sim, qual/quais?

Se calhar quando gosta da música. Também incentivam muito, quando tem atuações ou provas. Fica mais responsável, não é preciso lembrar, ele próprio sabe que tem que estudar. Quer fazer bem.

Pensa que o futuro do seu filho(a) passará por uma profissão relacionada com o violino?

Não se sabe. Nesta fase acho que ainda é um bocadinho cedo para dizer, primeiro porque acho que é um curso muito difícil. Acho mesmo. Depois depende deles, mas para seguir, para seguir primeiro é preciso gostar muito, depois vai exigir muito trabalho. Não sei.

O facto de existir público nas audições tem algum efeito a nível emocional ou de performance no seu filho(a)?

Eu acho que não. Eu acho que, quer dizer, não interfere negativamente, mas tem um efeito até positivo. Eu sei que ele fica com um nervosinho miudinho, mas geralmente porta-se bem. E sai-se bem.

Desde o início da aprendizagem do violino, os níveis de auto-confiança do seu filho(a) sofreram alterações?

Eu, pessoalmente, quando os inscrevi na música, acho que a música deve fazer até parte do desenvolvimento de todas as crianças, que eu acho que ajuda em todos os aspetos, principalmente na auto-confiança. Não sei é da música ou se é do próprio crescimento e das experiências, mas eu acho que o facto de tocar para o público, eu acho que sim. A concentração, porque eles têm que ter mais disciplina, acho que tudo isso ajuda no desenvolvimento dele, e na autoconfiança. Penso que sim [aumentou].

Quais são os motivos que o seu filho(a) apresenta para estudar violino?

Ele gosta que a professora dê músicas novas, é sinal que já sabe aquelas. Então, acho que o objetivo dele é, deixa-me aprender esta para avançar.

Qual é a frequência do estudo em casa?

É consoante o horário dele, se tem teste, se não tem. Não, todos os dias não. Por exemplo, à, hoje é quarta?, à quarta já não estuda, e depois na quinta também não, mas depois tem a sexta, sábado, domingo, segunda. À terça e quinta é um bocadinho mais, às vezes ainda consegue, mas é mais difícil, por causa das outras atividades.

As regras a respeitar na sala de aula têm alguma influência na vida quotidiana do seu filho?

Tem, acabam por ser que regras que ele tem que sabê-las para estar em qualquer lado, não é? São regras de civismo, aliás, ele já tem que saber essas regras. Mas eu acho que ajuda também, para quem não as tem; também ajuda a consolidar.

Apêndice C - Tabela de análise de conteúdo

Categorias	Sub-categorias	Sentidos de resposta	Indicadores de resposta
Desenvolvimento Musical	Técnica	O estudo em casa tende a ser mais metódico e detalhado nas crianças que frequentam as aulas de conjunto, privilegiando a leitura das notas.	<p>Alunos que não frequentam as aulas de conjunto: “As músicas. As músicas todas.” – E_A1(NF) “Eu também estudo as músicas todas mas principalmente as transições quando mudo de corda.” – E_A2(NF) “As músicas todas.” – E_A3(NF)</p> <p>Alunos que frequentam as aulas de conjunto: “Leio as notas, depois escrevo e depois toco as músicas.” – E_A01(F) “Leio as notas e toco.” – E_A02(F) “Leio as pautas várias vezes e depois toco-as.” – E_A03(F) “Leio e escrevo as notas na partitura para decorar as coisas. E depois leio a música com o nome das notas. E depois toco.” – E_A4(F)</p> <p>Encarregados de educação de alunos que não frequentam as aulas de conjunto: “Isso já depende da música, se é uma música que ele conhece ou se é uma música nova. Em relação às músicas novas, eu penso que ele tenta saber a pauta, e depois vai treinando, linha a linha [...]” – E_EE1(NF)</p> <p>Encarregados de educação de alunos que frequentam as aulas de conjunto: “[...] na colocação correta dos dedos, na apredizagem das notas no tempo certo [...]” – E_EE10(F) “No caso do A06(F), é mais a tocar violino do que propriamente a ler pautas.” – E_EE06(F)</p> <p>Notas de campo: “Eu toco uma vez as músicas todas rapidamente, assim só para ver se elas continuam a estar decor, mas não lhes presto muita atenção.” – NC01_A7(NF)</p>

(continuação: desenvolvimento musical – técnica)

		<p>A memorização de peças novas só é referida como uma dificuldade pelas crianças que não frequentam as aulas de conjunto.</p> <p>Na aprendizagem da música, as questões manipulativas são referidas como dificuldades por ambos os grupos.</p>	<p>Alunos que não frequentam as aulas de conjunto: “A primeira linha.” [o mais fácil] - E_A1(NF) “Decorá-la.” [o mais fácil] - E_A2(NF) “Tocar a música toda seguida.” [o mais difícil] - E_A2(NF) “Sabê-la decor toda.” [o mais difícil] - E_A1(NF) + “Também acho a mesma coisa” - E_A3(NF)</p> <p>Alunos que frequentam as aulas de conjunto: “Ler.” [o mais fácil] - E_A03(F) “Na música 3 foi o fá ré lá. (passagem técnica)” [o mais difícil] - E_A02(F)</p> <p>Encarregados de educação de alunos que não frequentam as aulas de conjunto: “Eu acho que quando é uma música nova, ou quando tem que iniciar uma nova corda, ou um novo dedo, acho que é a dificuldade maior [...]” - E_EE1(NF)</p> <p>Encarregados de educação de alunos que frequentam as aulas de conjunto: “Eu acho que ele apreende bastante rápido as músicas, depois é mesmo a questão de prática. Não lhe custa começar a estudar, capta bem o ritmo e tudo, e depois é só uma questão de prática.” - E_EE10(F)</p> <p>Notas de campo: Depois de solfejar e ler a música, esclarecendo dúvidas e soluciando dificuldades a nível técnico, 4 alunos (A07(F), A08(F), A9(F) E A10(F)) revelaram facilidade em memorizar a música durante a aula (que tem a duração de 20 minutos). - NC02 “Não gosto de decorar as músicas, é muito difícil.” - NC03_A6(NF)</p>
--	--	---	--

(continuação: desenvolvimento musical – técnica)

		<p>Todas as crianças são sensíveis ao comando/movimento corporal por parte da professora.</p>	<p>Alunos que não frequentam as aulas de conjunto: “A professora levanta o violino [para começar a tocar].” - E_A1(NF) “A professora levanta o violino.” - E_A3(NF) “Tu abanas a cabeça.” - E_A2(NF)</p> <p>Alunos que frequentam as aulas de conjunto: “A professora levanta um bocadinho o violino.” - E_A03(F)</p> <p>Notas de campo: “Quando eu vou liderar uma música, também tenho que levantar a cabeça e o violino, como a professora faz?” - NC05_A07(F) “Não levantaste a cabeça, por isso é que eu não toquei.” - NC06_A7(NF) “Calem-se e toquem só quando a professora acenar.” - NC07_A5(NF)</p>
		<p>Os progressos são reconhecidos em ambos os grupos. As aulas de conjunto parecem ter efeitos na melhoria postural.</p>	<p>Encarregados de educação de alunos que não frequentam as aulas de conjunto: “Avança muito mais rapidamente do que no início. No início era capaz de andar muito tempo na mesma música, e agora acho que avança muito mais.” - E_EE1(NF)</p> <p>Encarregados de educação de alunos que frequentam as aulas de conjunto: “Eu acho que têm havido bastantes progressos, uma vez que ele está no primeiro ano, não é?, agora já está habituado ao instrumento, já sabe todos os procedimentos de colocação, mesmo a nível de postura e tudo, tem evoluído bastante.” - E_EE10(F)</p> <p>Notas de campo: Duas mães (EE11(F)/EE18(F)) comentaram que os filhos se juntam duas vezes por semana para tocar as músicas todas em frente ao espelho, competindo sobre quem tem o violino mais direito.- NC08 A A08(F) comentou “Professora, tu disseste que eu tinha que corrigir a posição da mão esquerda, e eu copieei a mão do A18(F). Vê se é assim que queres.” A aluna corrigiu a posição no espaço de uma semana, porque quer “tocar como os grandes e ficar bonita a tocar”. - NC09</p>

(continuação: desenvolvimento musical)

	Relação com o Repertório	<p>Há uma semelhança ao nível da preferência de peças mais enérgicas.</p> <p>As aulas de conjunto permitem a atração a músicas que os alunos ainda não tocam, mas que ouvem os colegas tocar.</p>	<p>Alunos que não frequentam as aulas de conjunto: “A 6.” - E_A1(NF) “A 8.” - E_A2(NF) “A 6.” - E_A3(NF)</p> <p>Alunos que frequentam as aulas de conjunto: “É a 6.” - E_A1(F) “Eu tenho, a 3.” - E_A2(F) “A 8.” - E_A3(F) “Ó professora, eu tenho, mas ainda não dei essa música, é a 8.” - E_A4(F)</p> <p>Encarregados de educação de alunos que não frequentam as aulas de conjunto: “[...] ele às vezes diz “agora vou tocar aquela que eu gosto mais”. Geralmente são as músicas mais alegres.” - E_EE1(NF)</p> <p>Encarregados de educação de alunos que frequentam as aulas de conjunto: “Tem gostado bastante, também, e fica muito entusiasmado sempre que é uma música nova, fica bastante entusiasmado para aprender temas novos.” - E_EE10(F)</p> <p>Notas de campo: “Estou mortinho por chegar à 6, já a sei decor.” - NC11_A09(F)</p>
--	--------------------------	---	--

(continuação: desenvolvimento musical)

	<p>Memorização</p>	<p>A memorização segue processos semelhantes em ambos os grupos: leitura, experimentação e repetição sem pauta.</p>	<p>Alunos que não frequentam as aulas de conjunto: “Leio as notas e depois toco, tenho boa memória.” - E_A2(NF) “Toco pela partitura e depois tiro-a e o meu irmão diz-me se está bem ou mal.” - E_A3(NF)</p> <p>Alunos que frequentam as aulas de conjunto: “Penso nas notas e depois leio-as na pauta.” - E_A1(F) “Vou ler as notas e depois tocar.” - E_A2(F) “Primeiro leio as notas várias vezes para tentar decorar, depois viro as pautas ao contrário e tento dizê-las sem olhar. E quando acabo verifico se disse bem.” - E_A3(F) “Leio as notas várias vezes, depois viro-me para outro lado e toco.” - E_A4(F)</p> <p>Encarregados de educação de alunos que não frequentam as aulas de conjunto: “[...]acho que é por partes [...]Vai por partes, depois vai atrás, e depois mais um bocadinho.” - E_EE1(NF)</p> <p>Encarregados de educação de alunos que frequentam as aulas de conjunto: “[...] ir estudando por partes, ir treinando parte a parte e depois , no fim, conjugar tudo, na medida do possível.” - E_EE10(F) “É por repetição. No caso do A06(F), é por repetição. Acho que tem uma boa memória, também.” - E_EE06(F)</p> <p>Notas de campo: “A professora da escola já sabe as notas da música decor, ele passa os intervalos a cantá-la e em vez de fazer os exercícios de matemática, escreve as notas no caderno, é assim que ele vai decorando.” - NC12_EE3(NF) “Nós vamos a cantar as notas das músicas no carro, sempre.” - NC13_EE4(F)</p>
--	--------------------	---	--

Desenvolvimento Social	Relação aluno/aluno	As aulas de conjunto são referidas como contextos de socialização e de aprendizagem entrepares. São valorizadas pela prática conjunta com os amigos. No entanto, podem constituir-se como um atraso para os mais desenvolvidos.	<p>Alunos que não frequentam as aulas de conjunto: “A trabalhar em conjunto.” - E_A1(NF) + “A mesma coisa.” - E_A2(NF) + “A mesma coisa.” - E_A3(NF)</p> <p>Alunos que frequentam as aulas de conjunto: “Se nos perdermos podemos sempre olhar para outro colega para ver em que parte da música estamos.” - E_A3(F)</p> <p>Encarregados de educação de alunos que não frequentam as aulas de conjunto: “A aula de conjunto para o A4(NF) foi bom como aspecto de ser um trabalho em grupo, e ter que haver a harmonia entre todos e no ter que esperar e saber trabalhar. A nível de evolução não achei que, no início, principalmente, fosse assim muito proveitoso porque ele já estava num nível mais avançado [...]” - E_EE1(NF)</p> <p>Encarregados de educação de alunos que frequentam as aulas de conjunto: “[...] eles assim em conjunto vão aprendendo as regras e até também de, quer uns com os outros, no caso do A10(F) ele é sempre bem comportado, mas também precisamente o hábito de estar em público. [...] É importante que eles oiçam também os outros, ao fim e ao cabo, têm introdução aos temas que vão tocar a seguir.” - E_EE10(F)</p> <p>“Eu acho que o A06(F) fica mais desinibido. Antes de ter entrado para o Conservatório era muito mais tímido do que é agora.” - E_EE06(F)</p> <p>Notas de campo: “Eu aprendi que é preciso ouvir os colegas do lado, e todos os <i>pianos</i> têm que ser ainda mais <i>piano</i>.” - NC14_A10(F) “Eu só aprendi aquela coisa de acertar as arcadas no final da música.” - NC15_A1(NF)</p>
------------------------	---------------------	---	---

(continuação: desenvolvimento social – aluno/aluno)

		<p>Há uma tendência para todas as crianças preferirem tocar em grupo.</p>	<p>Alunos que não frequentam as aulas de conjunto: “Com os amigos.” - E_A1(NF) + “Com os amigos.” - E_A2(NF) + “Com os amigos.” - E_A3(NF)</p> <p>Alunos que frequentam as aulas de conjunto: “Sozinha.” - E_A1(F) “Com os colegas.” - E_A2(F) + “Os dois.” - E_A3(F) “Com os colegas.” - E_A4(F)</p> <p>Encarregados de educação de alunos que não frequentam as aulas de conjunto: “Tocam as músicas com os miúdos todos, também gosta. Agora acho que ele prefere tocar sozinho.” - E_EE1(NF)</p> <p>Encarregados de educação de alunos que frequentam as aulas de conjunto: “Penso que sim, também [prefere as aulas individuais – tocar sozinho]. Embora eu lhe costume perguntar sempre se gostou das aulas de conjunto e ele diz-me sempre que sim.” - E_EE10(F) “Penso que o A06(F) prefere as aulas individuais [tocar sozinho]. Está mais à vontade, acho que sim.” - E_EE06(F)</p> <p>Notas de campo: “É mais divertido tocar com os colegas, mas se tocarmos sozinhos as pessoas sabem dizer se tocamos bem ou mal.” - NC16_A4(NF) “Em conjunto, se nós nos enganarmos, não se nota tanto.” - NC17_A11(F) “As AC não são obrigatórias para mim, mas eu gosto muito de tocar com os outros, e quero continuar até sair do Conservatório.” - NC18_A12(F)</p>
--	--	---	--

(continuação: desenvolvimento social)

	<p>Relação aluno/ professor</p>	<p>As aulas individuais são valorizadas pela relação individualizada que proporcionam, e como vantajosas no desbloqueio da timidez.</p>	<p>Alunos que não frequentam as aulas de conjunto: “As de conjunto, porque se nós estivermos numa orquestra, já estamos habituados.” - E_A1(NF) “Eu gosto mais das individuais, porque lá a professora pode-nos dar atenção e ajudar-nos naquilo que nós precisamos e nas aulas de conjunto não, tem que dar atenção a todos.” - E_A2(NF)</p> <p>Alunos que frequentam as aulas de conjunto: “Das individuais, porque assim tu podeste ensinar várias músicas.” - E_A01(F) “As de conjunto...” - E_A02(F) “As individuais também [...] eu fico, pelo menos, mais à vontade sozinha com a professora a tocar.” - E_A03(F)</p> <p>Encarregados de educação de alunos que não frequentam as aulas de conjunto: “Não lhe sei responder. Só no ano passado é que teve classe de conjunto, e ele gostava. (dirigindo-se ao filho) Gostas mais [da individual]? Eu não sei se é bem preferência [pela individual], acho que foi um bocado as circunstâncias, ele tem tido aulas individuais [...]” - E_EE1(NF)</p> <p>Encarregados de educação de alunos que frequentam as aulas de conjunto: “Ele por acaso nunca se pronunciou sobre isso, diz que gosta das duas. Mas talvez nas aulas individuais, como está mais em contacto direto, mais intensivo localizada nele, talvez goste mais.” - E_EE10(F) “Eu penso que gosta mais das aulas individuais, também em relação à sua postura. Penso que tenha a ver com a timidez, por ser introvertido, sente-se mais à vontade.” - E_EE06(F)</p> <p>Notas de campo: “Nas aulas individuais tu ajudas-nos a ultrapassar as dificuldades que temos. Na outra queres que nós toquemos juntos, por isso gosto das duas.” - NC19_A07(F) A A09(NF) começou a frequentar as aulas de conjunto em Janeiro de 2016 pois participou na audição de Natal. Agora gosta mais das aulas de conjunto do que das individuais, pois sente-se mais “confortável”. - NC21</p>
--	---------------------------------	---	---

(continuação: desenvolvimento musical – relação aluno/professor)

		<p>A atitude da professora é considerada igual nas aulas individuais e nas aulas de conjunto. É referido de forma espontânea que a professora tende a ser mais dinâmica nas aulas de conjunto.</p>	<p>Alunos que não frequentam as aulas de conjunto: “Igual.” - E_A1(NF) + “Igual.” - E_A2(NF) + “Igual.” - E_A3(NF)</p> <p>Alunos que frequentam as aulas de conjunto: “Nas duas.” - E_A01(F) “Gosto nas duas.” - E_A02(F) “Nas duas também.” - E_A03(F) “Gosto mais nas individuais.” - E_A04(F)</p> <p>Notas de campo: “Nas aulas de conjunto a professora faz mais jogos e concursos entre nós, e eu acho isso muito divertido.” - NC22_A11(F) “Eu acho que é igual, é igualmente exigente nas minhas aulas e nas AC a que eu vou.” - NC23_A6(NF) “Dizes mais piadas na AC.” - NC24_A14(F)</p>
		<p>A professora tende a ser valorizada ao nível da instrução, da motivação e da empatia em ambos os contextos.</p>	<p>Encarregados de educação de alunos que não frequentam as aulas de conjunto: “Tem, muita. Tanto numa [aula individual] como noutra [aula de conjunto], porque o professor é que, para além de ser o instrutor, é a locomotiva. Principalmente com o meu filho a motivação funciona muito bem.” - E_EE1(NF)</p> <p>Encarregados de educação de alunos que frequentam as aulas de conjunto: “Acho que isso é absolutamente fundamental. O relacionamento dos professores com os alunos, se houver essa empatia e o gosto pela pessoa é fundamental, sim.” - E_EE10(F) “Sim, sem dúvida. Neste caso, há uma grande empatia, o A06(F) gosta muito da professora.” - E_EE06(F)</p>

(continuação: desenvolvimento social)

	Relação aluno/família	O envolvimento dos pais no estudo é geral, mas é influenciado a partir das atuações públicas (em conjunto). Observar as crianças a tocar em grupo permite uma avaliação mais rigorosa do seu desempenho.	<p>Alunos que não frequentam as aulas de conjunto: “Às vezes, raramente.” - E_A1(NF) “Eu.” - E_A2(NF) “Com o meu irmão.” - E_A3(NF)</p> <p>Alunos que frequentam as aulas de conjunto: “Às vezes.” - E_A01(F) “Eu.” - E_A02(F) “Eu.” - E_A03(F) “Com a minha mãe.” - E_A04(F)</p> <p>Encarregados de educação de alunos que não frequentam as aulas de conjunto: “Sozinho. Uma vez ou outra, quando tem dúvidas, então pede à irmã [...]” - E_EE1(NF)</p> <p>Encarregados de educação de alunos que frequentam as aulas de conjunto: [EE1(F) e EE2(F) estudam com os filhos]</p> <p>Notas de campo: “A minha mãe estuda comigo, mas é muito mais chata quando a audição está quase a chegar.” - NC25_A09(F) “Como a audição do Natal não correu muito bem por causa das arcadas, eu tenho que tocar quase todos os dias todas as músicas.” - NC26_A08(F)</p>
--	-----------------------	--	--

(continuação: desenvolvimento social – relação aluno/família)

		<p>O estudo com os pais é visto por todos como uma prática vantajosa na motivação, na monitorização de erros e na ajuda técnica.</p>	<p>Alunos que não frequentam as aulas de conjunto: “Ajudam-me a conseguir entender o que estou a fazer, às vezes tentam-me ajudar com o ritmo, para ver se está bem, se soa bem, se há alguma coisa que devo mudar. É bom [estudar com os pais].” - E_A2(NF) “[O meu irmão] ajuda-me a estudar as músicas e a sabê-las decor.” - E_A3(NF)</p> <p>Alunos que frequentam as aulas de conjunto: “A minha mãe às vezes vê as notas pelo caderno e eu toco e ela diz se está certo ou não.” - E_A01(F) “Ajudam nas partes mais difíceis. Dizem-me onde estão as cordas em que tenho que tocar nas partes mais difíceis e os dedos que eu tenho que pôr.” - E_A02(F) “Eles vêm como é que as músicas estão a soar e se eu estou a pôr os dedos nos sítios certos e assim.” - E_A03(F)</p> <p>Encarregados de educação de alunos que não frequentam as aulas de conjunto: “Permite evoluir mais rapidamente e não acontecer como já aconteceu, a praticar e a cometer erros.” - E_EE1(NF)</p> <p>Encarregados de educação de alunos que frequentam as aulas de conjunto: “A desvantagem, é que ele poderá ficar habituado à situação, [...], mas em princípio nesta fase acho que é vantajoso porque assim eles estão a aprender a ter padrões de estudo [...] Assim a pessoa vai tentando corrigir.” - E_EE10(F) “Sim, eu concordo, também, e acho que tem mesmo que ser assim no caso do A06(F) porque, como já disse, ele não toma a iniciativa de pedir para tocar, e então, temos que puxar por ele.” - E_EE06(F)</p> <p>Notas de campo: “É bom, porque ela [a mãe] escreve o que tu dizes nas aulas, e lembra-me isso.” - NC27_A12(F) “Eles querem que eu estude, e estão lá comigo, mas não percebem grande coisa de violino.” - NC28_A7(NF) “Os pais estão comigo todos os dias, e ajudam-me a corrigir erros de notas” - NC29_A15(F) “Gosto que a minha mãe estude comigo, mas ela é muito chata” - NC30_A08(F)</p>
--	--	--	--

(continuação: desenvolvimento social)

	Relação aluno/público	Todos valorizam a importância de tocar para o público.	<p>Alunos que não frequentam as aulas de conjunto: “Acho que é bom porque assim os pais podem ver o que é que nós aprendemos nas aulas de conjunto e nas individuais e isso.” - E_A1(NF) “Eu acho bom porque quer dizer que as pessoas se vieram mais do que uma vez quer dizer que gostaram das nossas audições passadas e que há muita gente a frequentar o violino.” - E_A2(NF)</p> <p>Alunos que frequentam as aulas de conjunto: “É bom.” - E_A02(F) “Bom.” - E_A04(F)</p> <p>Notas de campo: “As pessoas vêm porque gostam de nós, somos pequeninos e tocamos bem.” - NC31_A15(F)</p>
--	-----------------------	--	---

(continuação: desenvolvimento social – relação aluno/público)

		<p>Os alunos que frequentam as aulas de conjunto tendem a tocar para outras pessoas com mais regularidade e de forma mais espontânea.</p>	<p>Alunos que não frequentam as aulas de conjunto: “Não.” - E_A1(NF) “Sim, para os meus tios quando eles vão lá a casa eu toco-lhes sempre uma música, que eles gostam de ouvir a tocar.” - E_A2(NF) “Não.” - E_A3(NF)</p> <p>Alunos que frequentam as aulas de conjunto: “Sim.” - E_A01(F) + “Sim.” - E_A03(F) “Eu toco para os meus pais e para os meus avós. Eu toco no fim de semana para os meus pais e para os meus avós.” - E_A02(F) “Eu toco para os meus pais.” - E_A04(F)</p> <p>Encarregados de educação de alunos que não frequentam as aulas de conjunto: “Sim, os colegas. E gosta, depois também o valorizam, gosta disso.” - E_EE1(NF)</p> <p>Encarregados de educação de alunos que frequentam as aulas de conjunto: “Precisamente para ir tentando habituar a que não haja constrangimentos a tocar para outras pessoas, quando se proporciona, quando há reuniões familiares com os familiares mais próximos, tento que ele toque e ele normalmente adere bastante a essas situações e acha piada. Gosta.” - E_EE10(F)</p> <p>Notas de campo: “A minha filha quer sempre levar o violino para eventos familiares e mostrar o que está a aprender.” - NC32_EE5(F) “É um castigo para ele tocar para os avós e, quando toca, o nível baixa muito.” - NC33_EE4(NF) “Às quartas, dia em que tenho aula de violino, levo o violino para a escola e costumo tocar para a minha professora de Português, ela gosta muito.” - NC34_A16(F)</p>
--	--	---	--

Desenvolvimento Pessoal	Motivação	<p>A aprendizagem do violino foi essencialmente influenciada por contextos familiares favoráveis e motivantes. As ações de sensibilização no Conservatório parecem ter importância na curiosidade despertada nas crianças.</p>	<p>Alunos que não frequentam as aulas de conjunto: “Por curiosidade.” - E_A1(NF) “Porque é um instrumento diferente e muito bonito de se ouvir.” - E_A2(NF) “Também por curiosidade.” - E_A3(NF)</p> <p>Alunos que frequentam as aulas de conjunto: “Eu achava que era muito bonito.” - E_A01(F) “Também achei um instrumento bonito e quis tocar com o arco.” - E_A02(F) “Desde sempre que os meus pais ouvem violino na rádio em programas disso, de orquestras e isso. Eu sempre achei o violino um instrumento muito bonito e por isso também quis tocar.” - E_A03(F) “O meu pai via também concertos de violino na televisão e eu queria também experimentar tocar e gostei.” - E_A04(F)</p> <p>Encarregados de educação de alunos que não frequentam as aulas de conjunto: “A irmã já andava na música, e ele não sabia muito bem o que queria. Queria guitarra [...] E foi um bocadinho imposto, vais para o violino.” - E_EE1(NF)</p> <p>Encarregados de educação de alunos que frequentam as aulas de conjunto: “No caso do A10(F) também foi escolha livre, foi ele que escolheu o violino” - E_EE10(F) “O A06(F), foi ele que escolheu o instrumento. Não sei porquê, mas ele é que decidiu.” - E_EE06(F)</p> <p>Notas de campo: “Eu andei em flauta e não gostei. Vim outra vez às mostras de instrumentos e gostei muito do violino.” - NC35_A7(NF) “Vim a um concerto da classe de conjunto e gostei tanto que pedi aos meus pais para tocar violino.” - NC36_A17(F) A maior parte dos pais dos alunos afirma que a escolha do instrumento foi influenciada pelos concertos e mostras de instrumentos promovidos pela escola. - NC37</p>
-------------------------	-----------	--	--

(continuação: desenvolvimento pessoal – motivação)

		<p>Os alunos que frequentam as aulas de conjunto tendem a referir as audições como fator motivante para estudo. Já os alunos que não as frequentam referem as músicas novas como o principal motivador para o estudo.</p>	<p>Alunos que não frequentam as aulas de conjunto: “Quando vem uma música nova.” E_A1(NF) “Eu fico muito entusiasmada quando são as músicas que eu mais gosto.” - E_A2(NF) + “A mesma coisa.” - E_A3(NF)</p> <p>Alunos que frequentam as aulas de conjunto: “Audições.” - E_A01(F) + “Audições.” - E_A03(F) + “Audições.” - E_A04(F) “Nas aulas de conjunto.” - E_A02(F)</p> <p>Encarregados de educação de alunos que não frequentam as aulas de conjunto: “Se calhar quando gosta da música. Também incentivam muito, quando tem atuações ou provas. Fica mais responsável, não é preciso lembrar, ele próprio sabe que tem que estudar. Quer fazer bem.” - E_EE1(NF)</p> <p>Encarregados de educação de alunos que frequentam as aulas de conjunto: “O estudo é contínuo, mas claro que nessas fases [de audições], provavelmente pega mais algum tempo, sim.” - E:EE1(F) “Nós tentamos que ele toque pelo menos uma vez todos os dias, cada música.” - E_EE06(F)</p> <p>Notas de campo: “Temos que estudar muito para a audição porque senão as pessoas ficam a pensar que tu não sabes ensinar.” - NC38_A18(F) “Eu gosto muito de mudar de música, então quando estou quase a passar de música, estudo até ficar com marcas nos dedos.” - NC39_A2(NF) “Prometo que vou estudar mais, está bem? Quero passar de música.” - NC40_A7(NF) “A minha mãe disse que, se nós não estudarmos e tocarmos mal nas audições, tu podes ter que sair da escola.” - NC41_A19(F)</p>
--	--	---	---

(continuação: desenvolvimento pessoal – motivação)

		<p>É declarada uma intenção de continuar o estudo do violino, mesmo profissionalmente, por parte das crianças que frequentam as aulas de conjunto. Também parecem favorecer a aproximação aos contextos profissionais do violino (por exemplo, as orquestras).</p>	<p>Alunos que não frequentam as aulas de conjunto: “Quero ser outra coisa.” - E_A1(NF) “Eu gostaria de continuar um bocadinho mais com o violino.” - E_A2(NF) “Outra coisa.” - E_A3(NF)</p> <p>Alunos que frequentam as aulas de conjunto: “Violinista.” - E_A02(F) “Quero ser veterinária.” - E_A01(F) “Gostava de fazer parte de uma orquestra a tocar violino.” - E_A03(F) “Também violinista.” - E_A04(F)</p> <p>Encarregados de educação de alunos que não frequentam as aulas de conjunto: “Não se sabe. Nesta fase acho que ainda é um bocadinho cedo para dizer, primeiro porque acho que é um curso muito difícil.” - E_EE1(NF)</p> <p>Encarregados de educação de alunos que frequentam as aulas de conjunto: “Se ele quiser continuar, já num nível mais sério, claro que sim, da nossa parte temos todo o gosto, agora, temos que esperar que ele decida.” - E_EE10(F) “Há bocadinho quando estava a perguntar aos meninos, eu não tinha pensado nisso, e acho que ele não, não sei, se irá seguir esta área. Ele também nunca me falou que queria seguir para uma orquestra, nem nunca o A06(F) tinha pensado nisso, portanto não sei.” - E_EE06(F)</p> <p>Notas de campo: “Quero continuar a ir aos teus concertos. Tocas com muitas pessoas e isso é mesmo giro. Um dia vou tocar contigo.” - NC42_A03(F) “Se tocar em conjunto é tão fixe como nas audições, claro que quero ir para Castelo Branco estudar violino.” - NC43_A12(F) “Fico muito cansada do braço. Acho que prefiro ser advogada como os meus papás.” - NC44_A5(NF)</p>
--	--	--	--

(continuação: desenvolvimento pessoal)

	<p>Autoconfiança</p>	<p>É declarada uma maior ansiedade de palco por parte das crianças que não frequentam as aulas de conjunto.</p>	<p>Alunos que não frequentam as aulas de conjunto: “Fico nervosa.” - E_A1(NF) “Eu também fico um pouquinho porque da outra vez calhou-me um professor de violino [a assistir à prova] e eu fiquei toda atrapalhada.” - E_A2(NF) “Também um pouquinho.” - E_A3(NF)</p> <p>Alunos que frequentam as aulas de conjunto: “Sim.” - E_A01(F) “Eu sim.” - E_A02(F) “Mais ou menos.” - E_A03(F) “Não.” - E_A04(F)</p> <p>Encarregados de educação de alunos que não frequentem as aulas de conjunto: “Eu acho que não. Eu acho que, quer dizer, não interfere negativamente, mas tem um efeito até positivo. Eu sei que ele fica com um nervosinho miudinho, mas geralmente porta-se bem.” - E_EE1(NF)</p> <p>Encarregados de educação de alunos que frequentam as aulas de conjunto: “Eu acho que, para o primeiro ano, o A10(F) tem reagido bastante bem às situações nas audições, acho que ele tem reagido bastante bem [...]” - E_EE10(F) “Eu já notei que correu mal, pelo menos uma vez correu mal. Da última vez correu bem, na escola da Bandeira. Mas noto que ele não está muito à vontade com grandes assistências.” - E_EE06(F)</p> <p>Notas de campo: “Ó professora, como se faz para as pernas pararem de tremer?” - NC45_A5(NF) “Tenho muito frio e dói-me a barriga.” - NC46_A4(NF) “Nós fizemos provas nas aulas de conjunto à frente de toda a gente, e eu não fiquei muito nervoso, só tinha dor de barriga, mas passou.” - NC47_A07(F)</p>
--	----------------------	---	---

(continuação: desenvolvimento pessoal: auto-confiança)

		<p>Todos os pais valorizam o papel da aprendizagem do violino no desenvolvimento pessoal e da auto-confiança.</p>	<p>Encarregados de educação de alunos que não frequentam as aulas de conjunto: “[...] eu acho que [a música] ajuda em todos os aspetos, principalmente na auto-confiança. Não sei é da música ou se é do próprio crescimento e das experiências, mas eu acho que o facto de tocar para o público, eu acho que sim. A concentração, porque eles têm que ter mais disciplina, acho que tudo isso ajuda no desenvolvimento dele, e na autoconfiança. Penso que sim [aumentou].” – E_EE1(NF)</p> <p>Encarregados de educação de alunos que frequentam as aulas de conjunto: “Sim, acho que o nível de auto-confiança foi aumentando ao longo do ano, também já está muito mais familiarizado até no manuseamento do próprio instrumento.” – E_EE10(F) “Noto que ele quando sabe as músicas, já está a tocá-las muito rápido, porque é fácil. As primeiras. E está muito confiante nelas.” – E_EE06(F)</p>
--	--	---	--

(continuação: desenvolvimento pessoal)

	<p>Empenho/ Organização</p>	<p>As aulas individuais parecem motivar o estudo com vista ao desenvolvimento pessoal enquanto que as aulas de conjunto parecem motivar o estudo com vista à <i>performance</i>.</p>	<p>Alunos que não frequentam as aulas de conjunto: “Para sabermos tocar.” - E_A1(NF) “Para aperfeiçoarmos as técnicas porque senão chegamos e sai tudo desafinado e depois não é bonito de ouvir.” - E_A2(NF) + “A mesma coisa da A2.” - E_A3(NF)</p> <p>Alunos que frequentam as aulas de conjunto: “Para nas audições eu tocar muito bem.” - E_A01(F) “Para nas aulas tocar bem e não errar.” - E_A02(F) “Para depois nas aulas tocarmos bem.” - E_A03(F) “Para decorar as músicas e depois nas aulas para tocarmos bem.” - E_A04(F)</p> <p>Encarregados de educação de alunos que não frequentam as aulas de conjunto: “Ele gosta que a professora dê músicas novas, é sinal que já sabe aquelas. Então, acho que o objetivo dele é, deixa-me aprender esta para avançar.” - E_EE1(NF)</p> <p>Encarregados de educação de alunos que frequentam as aulas de conjunto: “Porque gosta, às vezes porque quer tocar melhor as músicas.” - E_EE10(F) “O A06(F), primeiro, tem que ser empurrado, e depois, toma-lhe o gosto e começa a tocar as músicas todas que sabe.” - E_EE06(F)</p> <p>Notas de campo: “Eu gosto de tocar bem, então estudo um bocado mais do que tu pedes.” - NC48_A10(F) “Professora, vamos aqui fazer um acordo. Eu estudo mais e tu mudas de música.” - NC49_A7(NF)</p>
--	---------------------------------	--	--

(continuação: desenvolvimento pessoal: empenho/organização)

		<p>Parece haver uma relação entre as aulas de conjunto e a frequência do estudo em casa.</p>	<p>Alunos que não frequentam as aulas de conjunto: “[Estudo]depois da escola, mas às vezes esqueço-me. Estudo até saber de cor.” - E_A1(NF) “Eu estudo uma vez mas é suficiente para conseguir decorar qualquer coisa.” - E_A2(NF) “Uma vez.” - E_A3(NF)</p> <p>Alunos que frequentam as aulas de conjunto: “Quase só no sábado e no domingo porque eu tenho os dias todos todos todos ocupados.” - E_A01(F) “Duas.” - E_A02(F) “Também tenho os dias todos ocupados, mas eu toco muito ao sábado e também toco um bocado à sexta.” - E_A03(F) “Mais ou menos três, porque eu não tenho muito tempo à semana.” - E_A04(F)</p> <p>Encarregados de educação de alunos que não frequentam as aulas de conjunto: “É consoante o horário dele, se tem teste, se não tem. Todos os dias não.” - E_EE1(NF)</p> <p>Encarregados de educação de alunos que frequentam as aulas de conjunto: “[...]o ideal seria todos os dias, mas às vezes quando ele tem aula, já está um bocadinho cansado e não se insiste.” - E_EE10(F) “Um bocadinho todos os dias, nem sempre dá [...]” - E_EE06(F) “Nós tentamos que ele toque pelo menos uma vez todos os dias, cada música.” - E_EE06(F)</p> <p>Notas de campo: “Eu levei o violino para casa da minha avó nas férias, mas a minha mãe não me deixou estudar porque a minha avó tem dores de cabeça.” - NC50_A07(F) “Olhe professora! Estudei todos os dias e já tenho marquinhas nos dedos. E nem me custou muito, acho que vou continuar.” - NC51_A17(F) “Aos fins de semana tenho catequese e vou à missa, por isso não estudo.” - NC52_A7(NF) “Só estudo uma vez por semana, fico muito cansada.” - NC53_A4(NF)</p>
--	--	--	---

(continuação: desenvolvimento pessoal: empenho/organização)

		<p>As aulas individuais tendem a estabelecer mais regras sobre o desempenho, enquanto que as aulas de conjunto favorecem mais o estabelecimento de regras comportamentais e relacionais.</p>	<p>Alunos que não frequentam as aulas de conjunto: “Começarem todos ao mesmo tempo senão ficam uns para um lado, outros para outro.” - E_A1(NF) “Fazer silêncio. Apontar para o nariz da professora. Eu acho que ainda há mais uma, mas eu não me estou a lembrar qual é porque eu não frequento as aulas de conjunto.” - E_A2(NF) “Saber as músicas de cor. Estar atento à professora.” - E_A3(NF)</p> <p>Alunos que frequentam as aulas de conjunto: “Respeitar-te a ti.” - E_A02(F) “Respeitar os colegas.” - E_A04(F) “Não fazer palhaçadas.” - E_A01(F) “Fazer o que tu dizes.” - E_A03(F)</p> <p>Notas de campo: “Olhar para os chefes de fila e alinhar os pés por eles.” - NC54_A16(F) “Ter o bico calado.” - NC55_A12(F) “Ter um olho nas fitas e o outro na professora, acho que isso é o mais importante.” - NC56_A3(NF) “Professora, quando eu for para as aulas de conjunto é preciso fazer aquela coisa de tocar mais <i>piano</i> e ouvir os outros?” - NC57_A5(NF)</p>
		<p>Os pais dos alunos que frequentam e não frequentam as aulas de conjunto referem a importância das regras das aulas de conjunto para a vida.</p>	<p>Encarregados de educação de alunos que não frequentam as aulas de conjunto: “Tem, acabam por ser que regras que ele tem que sabê-las para estar em qualquer lado, não é? São regras de civismo, aliás, ele já tem que saber essas regras. Mas eu acho que ajuda também, para quem não as tem; também ajuda a consolidar.” - E_EE1(NF)</p> <p>Encarregados de educação de alunos que frequentam as aulas de conjunto: “Eu penso que sim porque, lá está, são regras noutros contextos, que acho que no próprio dia-a-dia [...]A nível de postura, comportamento em grupo, é muito útil, sim.” - E_EE10(F) “Eu concordo. E um bom exemplo disso é como eles estão agora, mais ou menos sossegadinhos.” - E_EE06(F)</p>

Anexos

Anexo A - Programas das Audições



FUNDAÇÃO CONSERVATÓRIO REGIONAL DE GAIA

Audição De Violino



Classe da Prof^ª Gisela Santos

Ao piano: Joaquim Santos

*Dia 17 de Dezembro de 2015 às 18h30
Salão Nobre*

PROGRAMA

"Someone is a coming in" Neil Mackay
Mariana Pinto

"Andantino" Shinichi Suzuki
Miguel Silva

"Alegretto" Shinichi Suzuki
Tomás Barrigão

"Allegro" Shinichi Suzuki
"May Song" Folk Song
"O Come, Little Children" Folk Song
"Go Tell Aunt Rhody" Folk Song
"Song of the Wind" Folk Song
"Lightly Row" Folk Song
"Cavalito Salta"/"Variação dos 8" Shinichi Suzuki
"Mi-Lá"



FUNDAÇÃO CONSERVATÓRIO REGIONAL DE GAIA

Audição De Violino



Classe da Profª Gisela Santos

Aluno: Joaquim Santos

*Dia 23 de Março de 2016 às 18h30
Salão Nobre*

PROGRAMA

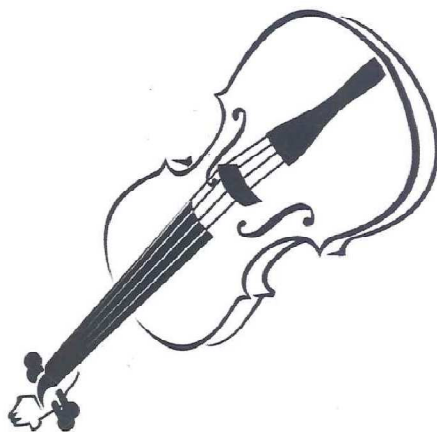
"Etude"..... Shinichi Suzuki
"Andantino"..... Shinichi Suzuki
"Alegretto"..... Shinichi Suzuki
"Perpetual Motion"..... Shinichi Suzuki
"Allegro"..... Shinichi Suzuki
"May Song"..... Folk Song
"O Come, Little Children"..... Folk Song
"Song of the Wind"..... Folk Song
"Lightly Row"..... Folk Song
Tema..... Shinichi Suzuki
Mi-Lá..... Shinichi Suzuki

Classe de Conjunto de Violino

AUDIÇÃO DE VIOLINO

Classe da prof. Gisela Santos

Piano: Joaquim Santos



14 de Julho de 2016

18h30

Auditório Fernanda Correia



"The Reveller"Neil Mackay

Afonso Rafael

"The Happy Farmer"R. Schumann

Miguel Silva, Tomás Barrigão

"Humoreske"A. Dvorák

Rita Ferreira

CLASSE DE CONJUNTO

"Minueto nº1"J. S. Bach

"Allegretto"S. Suzuki

"Perpetual Motion"S. Suzuki

"Allegro"S. Suzuki

"May Song"Folk Song

"O Come, Little Children"Folk Song

"Go Tell Aunt Rhody"Folk Song

"Song of the Wind"Folk Song

"Lightly Row"Folk Song

"Cavalito Salta" "Mi, Lá"