



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Artes Aplicadas

A importância do papel do professor na autoestima do aluno

O exemplo dos alunos do ensino de música

Mariana Cabral Monteiro

Orientadores

Doutor José Filomeno Martins Raimundo

Mestre Nuno Rocha de Vasconcelos

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música, Instrumento (Violino) e Música de Conjunto, realizada sob a orientação do Professor Doutor José Filomeno Martins Raimundo e coorientação científica do Professor Assistente Convidado Mestre Nuno Rocha de Vasconcelos, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Dezembro de 2021

Composição do júri

Presidente do júri

Professora Doutora Maria Margarida de Carvalho e Silva Afonso

Vogais

Professora Doutora Maria do Amparo Carvas Monteiro

Professor Doutor José Filomeno Martins Raimundo

Agradecimentos

Deixo os meus primeiros agradecimentos aos meus orientadores Doutor José Filomeno Martins Raimundo e Mestre Nuno Rocha de Vasconcelos por me acompanharem neste trabalho e contribuírem para a realização do mesmo.

Deixo os meus agradecimentos também aos docentes Tiago Oliveira Santos e Ana Brízida Oliveira que me guiaram e apoiaram na realização da prática de ensino supervisionada, aconselhando sempre construtivamente para a minha formação.

Agradeço às instituições Academia de Música de Paços de Brandão, o Externato Paraíso dos Pequeninos, da organização Escolaglobal, e Tuna Musical de Anta, que concederam permissão para aplicar questionários junto dos alunos previamente selecionados.

À minha família e amigos que, incondicionalmente, me apoiaram sempre e ajudaram a manter o foco na defesa deste projeto.

Finalmente, e não menos importante, a mim, por tornar real a realização deste trabalho numa fase tão atribulada da minha vida.

Resumo

O presente Relatório Profissional inicia com uma reflexão sobre o estágio realizado durante a Prática Educativa Supervisionada, bem como o estudo de investigação derivado da Prática Educativa Artística.

Atualmente, na prática profissional presente, é crescentemente notório um índice de maior desmotivação por parte dos alunos, derivado de inúmeros fatores que envolvem o próprio docente e a instituição. A autoestima assume um papel relevante na educação, pois influencia a forma como o aluno estabelece os seus objetivos e projeta as suas expectativas para o futuro (Bednar, & Peterson, 1995). Sendo assim, estratégias que regulem os níveis de bem-estar emocional representam ferramentas indispensáveis aos profissionais de educação que pretendem promover a aprendizagem de forma consciente e ponderada na autoestima do aluno. De acordo com Chalita (2001), a habilidade emocional é o grande pilar da educação, limitando-se o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais quando se verifica exclusão de emoção no processo de ensino. O simples facto de reconhecer que o processo de aprendizagem pode ser lento e duradouro pode promover a impaciência e frustração do aluno.

O presente estudo aborda cenários menos favoráveis que comumente causam um decréscimo ou instabilidade na autoestima, autoconceito e bem-estar emocional do aluno. Neste sentido, foi elaborado um estudo de caso restrito com crianças violinistas, focalizado nas necessidades emocionais de cada uma, de maneira a perceber as repercussões, efeitos e consequências que a aplicação de medidas específicas pudessem gerar. Os resultados, comparados com um grupo padrão de crianças, proporcionaram conclusões que considero concretas e pertinentes para o sistema educativo artístico atual.

Palavras-chave

Psicopedagogia, Autoestima, Psicologia Educacional, Bem-estar Emocional, Motivação, Violinista.

Abstract

This report relates to the work carried out for the practical curricular units of Supervised Teaching Practice and Artistic Studies Project of the Masters' Degree in Music Education – solo and ensemble lessons. It is divided into two main sections. The first section describes the supervised teaching practice that took place at Academia de Música de Paços de Brandão, during the academic year of 2020/2021. Besides characterising the school environment, students and ensemble, it also includes a final reflection about the main difficulties and learning points found throughout the year.

The second section describes a research project on the rising level of demotivation in students, due to several factors, including the teacher and the institution itself.

Self-esteem takes a relevant role in education, once it induces the way students establish their goals and expectations to the future (Bednar, & Peterson, 1995). Thus, the level of emotional well-being represents a significant role for educational professionals that intend to promote a conscious and pondered way of learning in/for the student self-esteem. According to Chalita (2001), emotional skills are the great cornerstone of education. They are capable of limiting the development of cognitive and social skills when emotion is excluded of the learning process. Besides, recognizing that this process takes time can cause impatience and frustration in the student.

This research presents less favorable scenarios that causes distress, instable self-esteem and low emotional well-being. With that in mind, it was elaborated a strict study case, focused on the emotional needs of each child, in order to understand the repercussions, effects and consequences of the measures applied. The results provide concrete and pertinent conclusions about the current educational system

Keywords

Psychopedagogy, Self-esteem, Educational Psychology, Emotional Well-being, Motivation, Violinist.

Índice geral

Composição do júri	III
Dedicatória	V
Resumo.....	VII
Abstract.....	IX
Índice de figuras	XVI
Índice de tabelas	XVII
Índice de quadros	XIX
Lista de siglas e acrónimos	XX
PARTE A – PRÁTICA PEDAGÓGICA	
Relatório de Estágio Profissional	1
Introdução.....	2
1 – Contextualização escolar.....	3
1.1 – A Academia de Música de Paços de Brandão	3
1.2 – Caracterização geográfica e histórica da Vila de Paços de Brandão	3
1.3 – História da Academia de Música de Paços de Brandão	4
1.4 – Condições físicas.....	5
1.5 População escolar	6
1.5.1 – Corpo discente	6
1.5.2 – Corpo docente.....	7
1.5.3 – Corpo não docente.....	7
1.6 – Modelo de organização e gestão pedagógica.....	7
1.7 – Atividades pedagógicas	8

1.8 – Oferta formativa	9
2 – Caracterização da Classe de Instrumento.....	11
2.1 – Classe de Violino	11
2.2 – Dossier Pedagógico do departamento de cordas da AMPB.....	12
2.2.1 – Competências a desenvolver na iniciação e o Método Suzuki	13
2.2.2 – Conteúdos programáticos da Iniciação IV	13
2.2.3 – Avaliações e critérios de avaliação	14
3 – Caracterização da Classe de Conjunto	17
3.1 – Sinopse dos <i>Violiníssimos</i>	17
3.2 – Normas de funcionamento dos <i>Violiníssimos</i>	17
3.2.1 – Caracterização da classe	17
3.2.2 – Conteúdos programáticos.....	18
3.2.3 – Horários.....	18
3.2.4 – Material.....	19
3.2.5 – Apresentações públicas	19
3.3 – Avaliações – provas e critérios de avaliação.....	19
4 Caracterização da aluna de instrumento.....	21
4.1 – Na classe de instrumento	21
4.2 – Na aula de conjunto.....	22
4.3 – Na formação musical	22
5 – Desenvolvimento da prática supervisionada – Instrumento.....	23
5.1 – A planificação.....	23
5.2 – Planificações trimestrais	24

5.3 – Planificações e reflexões trimestrais.....	25
6 – Desenvolvimento da prática supervisionada – Classe de conjunto	32
6.1 – Planificações trimestrais	32
6.2 – Planificações e reflexões das aulas	34
6.3 Audições, mostras e atividades de solidariedade	44
6.3.1 Audições internas	44
6.3.2 Audições/Apresentações externas	45
7 Atividades extracurriculares	46
7.1 – Mostras de instrumentos	46
7.2 – Masterclasses	47
7.3 Outros	47
8 – Reflexão final sobre a Prática de Ensino Supervisionada.....	49
PARTE B – ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO	
A importância do papel do professor na autoestima do aluno	
O exemplo dos alunos de música	51
Parte I – Enquadramento teórico	52
Fundamentação Teórica / Descrição do Projeto de Investigação	53
1 – O conceito de autoestima	54
A formação de autoestima	56
Traços gerais da personalidade do músico/criança	60
Genética/Envolvência parental	61
Autoestima no processo de aprendizagem	63
Promoção da autoestima no sucesso escolar	64

Atmosfera emocional	66
Motivação.....	69
A influência ambiental no aluno	72
A instituição.....	74
Pedagogia inserida na sociedade atual	74
Psicopedagogia.....	76
Formação de professores.....	77
O papel do professor na autoestima do aluno.....	78
Bem-estar emocional do docente	83
A relação entre aluno-professor	86
O panorama educativo musical.....	89
Talento vs. Habilidade	92
O papel de um professor de música na autoestima de um músico.....	95
Métodos pedagógicos e didáticos.....	101
Parte II – Trabalho empírico	105
Caracterização do contexto de estágio, objetivos e opções metodológicas .	106
10 Análise e reflexão individualizada dos alunos do Grupo de Estudo de Caso	107
10.1 Análise e reflexão individualizada dos alunos do Grupo de Estudo de Caso	107
10.1.1 Criança A	107
10.1.2 Criança B	109
10.1.3 Criança C	112
10.1.4 Criança D	115

10.2 Análise e reflexão individualizada dos alunos do Grupo de Controle	118
10.1.1 Criança 1	118
10.1.2 Criança 2	120
10.1.3 Criança 3	122
10.1.4 Criança 4	125
11 Iniciativas pedagógicas tomadas junto das crianças estudadas.....	127
11.1 Intervenção I	127
11.2 Intervenção II	132
11.3 Intervenção III	136
11.4 Intervenção IV	140
11.5 Intervenção V	144
11.6 Intervenção VI	148
11.7 Intervenção VII	153
11.8 Intervenção VIII	157
12 Considerações Gerais.....	160
13 Comparação de dados entre alunos de estudo e alunos de controle	161
14 Considerações finais.....	170
Conclusão	171
Referências Bibliográficas	173
Anexos	177

Índice de figuras

Figura 1 – Logótipo da Instituição da Escolaglobal	3
Figura 2 – Logótipo da Instituição Academia de Música de Paços de Brandão	3
Figura 3 – Pirâmide de Maslow sobre a Hierarquia de necessidades	59
Figura 4 – Ciclo instrucional de planeamento de objetivos, atividades e tarefas de acordo com Smith & DeLisi, 2000. (Fonte: Chinn, Clark A., 2011. “Educational Psychology: Understanding Students’ Thinking”, p. 6)	101

Índice de tabelas

Tabela 1 – Competências a desenvolver na Iniciação e no Método de Suzuki consoante idades (Fonte: Dossier Pedagógico de iniciação de cordas da AMPB)	13
Tabela 2 – Critérios de avaliação do Curso de Pré-Iniciação e Iniciação (Fonte: Dossier pedagógico de cordas da AMPB)	15
Tabela 3 – Especificidades do Perfil do Aluno e Áreas de Competência (Fonte: Dossier pedagógico de cordas da AMPB)	16
Tabela 4 – Critérios de avaliação dos <i>Violiníssimos</i> (Fonte: Normas de funcionamento dos Violiníssimos)	20
Tabela 5 – Planificação Anual da disciplina de Violino (Fonte: Elaboração da autora)	24
Tabela 6 – Planificação trimestral, 1º Período (Fonte: Elaboração da Autora)	32
Tabela 7 – Planificação trimestral, 2º Período (Fonte: Elaboração da Autora)	33
Tabela 8 – Planificação trimestral, 3º Período (Fonte: Elaboração da Autora)	34
Tabela 9 – Adaptação e tradução feita pelo autor de um modelo de Hannula (2011) nas dimensões de atmosfera emocional em sala de aula	67
Tabela 10 – Objetivos de ação e iniciativas tomadas com o aluno A	109
Tabela 11 – Objetivos de ação e iniciativas tomadas com a aluna B	112
Tabela 12 – Objetivos de ação e iniciativas tomadas com a aluna C	115
Tabela 13 – Objetivos de ação e iniciativas tomadas com a aluna D	118
Tabela 14 – Respostas dos alunos de estudo à pergunta nº 19	130
Tabela 15 – Respostas dos alunos de estudo à pergunta nº 4, 5, 8 e 13	135
Tabela 16 – Respostas dos alunos de estudo à pergunta nº 11, 12, 21 e 27	138
Tabela 17 – Respostas dos alunos de estudo à pergunta nº 6, 7 e 15	143
Tabela 18 – Respostas dos alunos de estudo à pergunta nº 16, 17 e 18	147
Tabela 19 – Respostas dos alunos de estudo à pergunta nº 22, 23, 24 e 28	151
Tabela 20 – Respostas dos alunos de estudo à pergunta nº 1, 2, 9, 14, 25 e 26 ...	155
Tabela 21 – Respostas dos alunos de estudo à pergunta nº 3, 10 e 20	158
Tabela 22 – Respostas dos alunos de estudo à pergunta nº 6, 7 e 15	162
Tabela 23 – Respostas da 1ª ronda de questionários dos alunos de estudo e de controle	163
Tabela 24 – Respostas da 2ª ronda de questionários dos alunos de estudo e de controle	164

Tabela 25 – Balanço comparativo das respostas entre os dois grupos	165
Tabela 26 – Balanço final do questionário	169

Índice de Quadros

Quadro 1 – Planificação da aula nº 5 da disciplina de Instrumento (Fonte: Elaboração da Autora)	25
Quadro 2 – Planificação da aula nº 18 da disciplina de Instrumento (Fonte: Elaboração da Autora)	28
Quadro 3 – Planificação nº 27 da disciplina de Instrumento (Fonte: Elaboração da Autora)	30
Quadro 4 – Planificação da aula nº 2 da disciplina de Classe de Conjunto, turma 1 (Fonte: Elaboração da Autora)	35
Quadro 5 – Planificação da aula nº 14 da disciplina de Classe de Conjunto, turma 1 (Fonte: Elaboração da Autora)	38
Quadro 6 – Planificação da aula nº 26 da disciplina de Classe de Conjunto, turma 1 (Fonte: Elaboração da Autora)	41

Lista de siglas e acrónimos

AMPB – Academia de Música de Paços de Brandão

Px – Pergunta do questionário número x

PARTE A - PRÁTICA PEDAGÓGICA
Relatório de Estágio Profissional

Introdução

O presente relatório insere-se na Unidade Curricular do Ensino Artístico integrando a Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música – Instrumento e Música de Conjunto – relativo ao ano letivo de 2020/2021.

Este documento tem como objetivo apresentar um relato detalhado da prática supervisionada, dividindo-se em oito secções integrantes: A primeira secção refere-se ao enquadramento escolar da instituição pedagógica escolhida para o estágio, incluindo a contextualização histórico-geográfica da região onde a escola se localiza, bem como a descrição de modelos de organização e gestão pedagógica, população escolar, oferta formativa e atividades. A segunda e terceira secção, respetivamente, correspondem à caracterização da classe de instrumento e de conjunto, envolvendo normas de funcionamento, conteúdos, critérios, competências, entre outros. A quarta secção é destinada à descrição da aluna de violino na classe de instrumento, na classe de conjunto e na formação musical. Nas secções número cinco e seis, desenvolve-se a esquematização do plano de estágio, contendo as planificações, reflexões e descrições de metodologias, quer das aulas individuais, quer das de conjunto, e respetivas apresentações musicais, gravações e provas inerentes. A sétima secção aborda as atividades extracurriculares onde os alunos de violino ou as estagiárias participaram, compreendendo mostras de instrumentos, masterclasses e apresentações performativas. A oitava, e última, secção, conta de uma reflexão crítica final de um ponto de vista pessoal relativamente à prática pedagógica realizada.

1. Contextualização escolar

O estágio realizou-se na Academia de Música de Paços de Brandão e teve lugar na Instituição da Escolaglobal Santa Maria da Feira, também designada “Externato Paraíso dos Pequeninos”.



Figura 1 - Logótipo da Instituição da Escolaglobal.

“Desde 2019/2020, estabelecemos uma parceria com a Escolaglobal, criando o projeto ComPaços integrado no projeto da referida Escola e que permite a aprendizagem formal da música, lecionando cerca de 60 crianças desde o Pré-escolar até ao quarto ano de escolaridade” (AMPB, 2020, p. 4)

1.1 A Academia de Música de Paços de Brandão

A Academia de Música de Paços de Brandão (AMPB) é um estabelecimento de ensino particular artístico cooperativo, sem fins lucrativos, oriunda originalmente da Tuna Musical Brandoense.

A Academia tem como oferta pedagógica e educativa os cursos de Formação Musical, Canto e Instrumento, dos quais: acordeão, clarinete, contrabaixo, fagote, flauta transversal, oboé, órgão, piano, percussão, saxofone, trombone, trompa, trompete, viola dedilhada, viola d’arco, violino e violoncelo (AMPB, 2015b, p.9).



Figura 2 - Logótipo da Instituição Academia de Música de Paços de Brandão.

O seu horário de funcionamento abrange as horas das 9h00 às 21h de segunda-feira a sexta-feira, e das 9h00 às 14h20 ao sábado, com fecho ao domingo.

1.2 Caracterização geográfica e histórica da Vila de Paços de Brandão

Paços de Brandão, vila onde se encontra inserida a Academia de Música, é uma freguesia do Concelho de Santa Maria da Feira, pertencente ao distrito de Aveiro.

De acordo com as informações do projeto educativo da instituição, a vila fundou-se a 1095 por um cavaleiro de família aristocrática, de nome Fernand Blandon. Este cavaleiro Normando (de origem da Normandia) deve a sua primeira visita a Portugal em 1095 para assistir ao casamento entre o Conde D. Henriques com D. Teresa, felicitando pela posse do Condado Portucalense (Rocha, 2015). Após o seu corajoso auxílio na batalha de reconquista Cristã contra o Irão, foi-lhe prometido a terra até

então denominada Villa Palatiolo, como recompensa, hoje conhecida como Paços de Brandão (ainda antes se ter designado Palaciólo Blandom). Mais tarde, enquanto donatário responsável pela fomentação da produção agrícola e crescimento da freguesia, foi-lhe atribuído e dedicado o nome à vila.

Segundo os dados dos Censos de 2011 (CMSMF, 2015), a vila apresenta 3,71 km² de área, contem 4 867 habitantes e possui uma densidade populacional de 1 311,9 hab/km². De acordo com os dados acessíveis providenciados pela Câmara Municipal de Santa Maria da Feira, o número populacional e de famílias tem vindo a aumentar, com um aumento de 16,5% de 2001 a 2011, embora se verifique uma grande tendência de envelhecimento da população e cada vez menos menores. Segundo dados de 2011, a população ativa constitui apenas 49% da população da freguesia.

Paços de Brandão abraça bastantes eventos e instituições culturais, recreativas e desportivas, sendo elas: o CiRAC (Círculo de Recreio, Arte e Cultura), o anual Festival Internacional de Música de Verão de Paços de Brandão (FIMUV), o Instituto Superior de Paços de Brandão (ISPAB), o Clube Desportivo de Paços de Brandão, o Grupo Recreativo Independente Brandoense (GRIB), o Grupo Folclórico “Oh como Elas Cantam e Dançam em Paços de Brandão”, Clube de Ténis de Paços de Brandão, Associação de Cicloturismo de Paços de Brandão, Centro Social de Paços de Brandão, Associação Cultural do Carnaval, Associação Académica do ISPAB, DAO Associação Cultural e Desportiva, Grupo Columbófilo de Paços de Brandão, entre outros.

A AMPB é a única instituição de ensino artístico musical existente na Freguesia. Também o Concelho de Santa Maria da Feira recebe iniciativas como a Viagem Medieval, a Festa das Fogaceiras e o Festival “Imaginarium”, bem como várias escolas e grupos de teatro, dança e etnográficos.

1.3 História da Academia de Música de Paços de Brandão

A origem da Academia de Música de Paços de Brandão data o ano de 1870, antes designado de Tuna Brandoense, conhecida também por “Estudantina”. Ainda em regime monárquico, reinava D. Carlos. Com o crescente entusiasmo, surgiu uma outra tuna em 1908 com a denominação de “Tuna Nova” ou “Nova Tuna”, contraponto a “Tuna Velha” de 1870 (AMPB, 2020, p. 8). Ambas incentivaram o gosto e a prática musical, bem como o enriquecimento da cultura na freguesia.

Com o passar dos tempos, em 1930 as duas tunas decaíram pelo desinteresse da população ou busca por outros lazeres, o que provocou a união das duas em 1937, o que também causou alvoroço durante pouco tempo, pelo desaparecimento da população mais idosa, que eram grandes adeptos. Já em 1970, no centenário da “Estudantina” criou-se um crescente entusiasmo novamente, com planos para renovação. Em maio de 1976 assinou-se a escritura da Associação Cultural, reconhecendo e organizando funcionamento para a recém-criada Escola de Música, mais tarde Academia de Música. Até ao ano letivo de 1980/1981, a Tuna fornecia o

ensino totalmente gratuito, cativando amantes e interessados pelo ensino de música (AMPB, 2020, p. 9).

Em 1983, a Academia de Música de Paços de Brandão torna-se oficialmente uma Instituição de Utilidade Pública, recebendo o diploma a 28 de março desse ano. Assim, se acelerou a construção das novas e definitivas instalações da AMPB que durou perto de dois anos, com conclusão em 1991 e inaugurada nesse mesmo ano pelo então Primeiro-Ministro Prof. Doutor Cavaco Silva. Nestas instalações também surgiram outras iniciativas como um ginásio, um estúdio de ballet devidamente equipado, respetivos balneários e mais tarde ensino de línguas (AMPB, 2020, p. 10).

Entretanto, implementou-se em primeira linha na AMPB¹ o Método de Suzuki em Portugal, através de um ex-aluno da Academia que realizou formação nos Estados Unidos, como uma “forma inovadora de iniciar as crianças nos prazeres de fazer música conduzindo-as ao profissionalismo mais exigente, marcando um ponto de viragem no ensino do violino nesta Instituição” (AMPB, 2020, p. 10). Já em 2018/2019, comemorou-se o 25.º aniversário da implementação do Método em Portugal com uma série de apresentações musicais, discursos e convívios entre elementos que passaram pela instituição.

Por fim, destaca-se também a Autonomia Pedagógica a partir de 2011/2012 dos cursos na AMPB, tornando-se independente e desassociada do Conservatório do Porto, com liberdade para definir o seu próprio projeto educativo e orientação pedagógica (Castro, 2011).

1.4 Condições Físicas

A Academia de Música de Paços de Brandão constitui um edifício com sede própria de área bruta de 4500 m², distribuída por cinco pisos: Atelier, Foyer/Auditório, rés-do-chão, 1.º e 2.º andares, com o acréscimo da recente construção de um segundo edifício de 200 m², dedicado exclusivamente para as aulas e estudo de Percussão, dispondo nesse espaço todos os instrumentos disponibilizados pela escola. As instalações estão aprovadas com um plano de emergência e de segurança.

De acordo com a mais recente atualização de informação (AMPB, 2020, P. 11-12), o espaço físico abrange:

- 17 salas de aula isoladas acusticamente;
- Um Grande Auditório, com nomenclatura homenageando o Dr. Arménio Carvalho, incluindo 270 lugares, 4 camarins, e um palco com dimensão para albergar uma orquestra sinfónica;
- Um Pequeno Auditório (Salão da Tuna), que serve para a realização de Audições e Concertos de dimensão média;

¹ Academia de Música de Paços de Brandão

- Pequena sala para Audições de Classe (sala 11)
- Salão de Ballet, com os respectivos balneários;
- Edifício exclusivo para os Instrumentos de Percussão com uma sala dedicada a aulas e audições, mais 3 salas com menor dimensão para aulas e/ou estudo
- Atelier – sala de convívio destinado à realização de lanches, magustos, dias comemorativos, entre outros, aberto aos alunos e famílias
- 12 Salas de Estudo;
- Sala de Professores;
- Biblioteca/Mediateca;
- Gabinete de Direção Pedagógica;
- Sala da Direção;
- Secretaria;
- Foyer e sala de estar/espera para os encarregados de educação e seus educandos;
- Jardim interno, destinado ao lazer e recreio, bem como à realização de eventos ao ar livre;
- Ginásio;
- Hall de receção;
- Bar;
- Bengaleiro.

Para além disso, a Academia alberga também um protocolo com o Instituto de línguas *Lancaster*, sendo lecionadas línguas estrangeiras nas suas instalações.

1.5 População Escolar

1.5.1 Corpo Discente

Atualmente a escola conta com trezentos e quatorze alunos, sendo a maior afluência no básico (AMPB, 2020, p. 12). O número sofreu um retrocesso em relação a anos anteriores às divergentes opiniões em relação ao apoio e eficácia do ensino à distância no ramo artístico, devido ao regime de pandemia da COVID-19. No entanto, a Academia continua a ser alvo de bastante procura devido à sua fama de qualidade e nível excecional, bem como associação a projetos como o Festival Internacional de Música de Verão de Paços de Brandão (FIMUV) e o CIRAC. Os alunos inscritos na escola abrangem áreas de residência de fora do Concelho de Santa Maria da Feira e até para lá do distrito de Aveiro (AMPB, 2015b, p. 10).

Vários são os alunos, de diversos instrumentos, que anualmente são premiados a nível nacional e internacional em concursos e/ou admitidos em orquestras de jovens como: Orquestra de Jovens da União Europeia, Gustav Mahler Jugendorchester, OCP Zero/JOP, Concurso Internacional Cidade do Fundão, Concurso Capela, Concurso Santa Cecília, Concurso Paços' Premium, entre outros.

Ex-alunos são membros de orquestras profissionais de renome, quer a nível nacional quer internacional, frequentam Instituições de Ensino Superior de destaque e são premiados em concursos.

1.5.2 Corpo Docente

A AMPB oferece um corpo docente de quarenta e um professores (AMPB, 2020, p. 14) qualificados e competentes, que são empreendedores, dinâmicos e dedicados à Instituição. Alguns membros docentes ainda buscam cursos de aperfeiçoamento pedagógico ou performativo, contribuindo para a crescente excelência artística e musical a ser transmitida em ensinamentos para os alunos.

Um aspeto de grande relevo em consideração é “o facto que vários professores acumularem horários em instituições de ensino superior, permitindo uma melhor correspondência entre a preparação dos alunos para o ingresso neste nível de ensino” (AMPB, 2015b, p. 16).

Anualmente a maior parte dos alunos ingressam em universidades/institutos de ensino superior devido à exímia preparação por parte dos docentes.

1.5.3 Corpo Não Docente

O corpo não docente é composto por quatro elementos: uma diretora executiva, uma técnica administrativa, uma designer interna e um assistente operacional (AMPB, 2020, p. 14).

1.6 Modelo de organização e gestão pedagógica

A instituição abrange as seguintes hierarquias (AMPB, 2020, p. 10):

- Direção Administrativa
- Direção Executiva;
- Direção Pedagógica;
- Conselho Pedagógico;
- Coordenadores dos Departamentos Curriculares;
- Conselhos de Turma.
- Corpo Docente
- Corpo Não Docente
- Associação de pais e encarregados de educação

O Concelho Pedagógico é o expoente máximo de coordenação e orientação educativa da Academia, constituído pela Direção Pedagógica e coordenadores de departamentos. A Direção Pedagógica por sinal, divide-se pela Direção Administrativa

e Executiva, articulando-se com todos os seus grupos de trabalho e intervenção (AMPB, 2020, p. 15). Os projetos pedagógicos são desenvolvidos partindo das diretrizes da Direção Pedagógica.

1.7 Atividades pedagógicas

A AMPB anualmente proporciona bastantes atividades culturais e dinâmicas, quer para os alunos, quer para a comunidade da freguesia. Distribui as mesmas durante o ano letivo para não concentrar os eventos num curto espaço de tempo. O vasto leque de oportunidades tem como objetivo proporcionar uma formação contínua mais completa e orientada por profissionais qualificados. Também, aspira-se com estas iniciativas, fomentar princípios e valores como: aquisição de competências técnicas/musicais, incentivo ao interesse, inovação e criatividade, desenvolvimento de sentido crítico e cultural (AMPB, 2020, p. 16).

Uma das principais iniciativas pedagógicas celebra este ano letivo (2020/2021) a 20^a edição, os Cursos de Aperfeiçoamento, incluindo Masterclasses e Workshops, destinados a vários instrumentos ou áreas ligadas à música, produção de som, aperfeiçoamento performativo a nível intelectual, entre outros. Normalmente, estes duram entre dois a quatro dias, tendo bastante adesão e interesse também por parte de alunos externos, oriundos de todo o país. Normalmente, o número de candidatos ronda os duzentos alunos. “No ano letivo 2016/2017, alargou-se o Concurso para o âmbito internacional, apostando no estabelecimento de parcerias com instituições estrangeiras, membros do júri reputados a nível nacional e internacional, proporcionando novas experiências e pontos de referência para os concorrentes, projetando e catapultando o desempenho da instituição” (AMPB, 2020, p. 18).

Outra iniciativa é o aclamado concurso nacional “Paços’ Premium”, atualmente na sua 14^a edição, abrangendo músicos nacionais e internacionais de vários instrumentos, com um painel de jurados altamente qualificados e profissionais de grande mérito. É amplamente reconhecido pela sua exigência a nível técnico e artístico por parte dos concorrentes.

As atividades exploram o exterior das quatro paredes da Academia, abrindo portas para iniciativas como “Instrumento vai à Escola”, ou no caso do coro do 4^o ano de escolaridade, “Música vai à Escola”, que são aulas individuais nas escolas de ensino regular e colégios de 1.^o ciclo; a nível social e comunitário com apresentações e momentos musicais proporcionados por pequenos grupos de classe de conjunto em hospitais, lares de idosos ou igrejas, como eventos não propriamente pedagógicos mas de sensibilização dos alunos no investimento da formação em situação de eventos solidários; e realização de concertos em locais de referência, escolas e/ou infantários, com intuito de atrair novos alunos. Estas iniciativas são propostas pelo corpo docente, bem como estas instituições associativas.

Logicamente há um grande incentivo para a realização e audição de concertos, quer sejam temáticas, de classe ou interdisciplinares, dentro e fora da instituição, devido aos benefícios provocados por estas experiências, especialmente em tenras idades.

Também se tem implementado pequenas celebrações para festejar marcos da instituição, a título de exemplo os vinte e cinco anos da implementação do Método Suzuki em Portugal, que ocorreu em 2018/2019, bem como os cento e cinquenta anos da Tuna Musical Brandoense que devido à pandemia do COVID-19 realizar-se-á em 2021 ou 2022. Normalmente estas celebrações que contam com a presença de centenas de pessoas - incluindo antigos e atuais alunos, antigas e atuais docentes, encarregados de educação e/ou famílias, sócios e fundadores, entre outros interessados - proporcionam vários concertos (AMPB, 2020, p. 19).

1.8 Oferta educativa

A Academia de Música de Paços de Brandão é financiada pelo Contrato de Patrocínio – 2018/2024 e 2020/2026. Oferece ensino gratuito no Curso Básico e Secundário no Regime Articulado financiado, ao Abrigo do Contrato Patrocínio e comparticipação de 50% no Curso Básico no Regime Supletivo e 33,33% no Curso Iniciação em Música, ao Abrigo do Contrato Patrocínio (AMPB, website, 2018).

De acordo com o artigo 16 do Regulamento Interno da Instituição, com a mais recente atualização em setembro de 2020, a oferta formativa da mesma oferece os regimes de: Pré-Iniciação (de duração incerta, com início a partir dos dois anos e meio até aos cinco anos de idade), Iniciação (de duração de quatro anos, mantendo-se a par do 1.º ciclo de escolaridade), Básico – ensino articulado (de duração de cinco anos, acompanhando o 2.º e 3.º ciclo de escolaridade) e Secundário – ensino articulado ou supletivo – em Variante de Instrumento, Formação Musical, Composição ou Canto (de duração de três anos, associando-se ao ensino secundário de escolaridade). Disponibiliza ainda cursos livres, nas mesmas variantes do ensino secundário. Atualmente a Instituição tem protocolos com dezasseis escolas no regime articulado.

No Regime Articulado “a lecionação das disciplinas da componente de ensino artístico especializado é assegurada por uma escola de ensino artístico especializado e as restantes componentes por uma escola de ensino geral”, enquanto no Regime Supletivo “os alunos frequentam as disciplinas do ensino artístico especializado da música numa escola de ensino artístico especializado de música independentemente das habilitações que possuem” (Ministério da Educação, 2015). No fundo, os alunos inscritos em regime de supletivo não têm os horários articulados com a instituição de ensino regular.

Já albergou também iniciativas passadas como Música para Bebés e Coro de Pais, entre os anos 2017 e 2019 (AMPB, 2020, p. 5).

2. Caracterização da classe de instrumento

2.1 Classe de Violino

A Prática de Ensino Supervisionada decorreu com uma aluna de Iniciação IV da Academia de Música de Paços de Brandão, inscrita na instituição através da parceria com a Escolaglobal. Foi selecionada esta aluna por já ser uma discente da estagiária Mariana Monteiro na instituição desde 2019/2020, tendo como caráter um grande empenho, interesse e dedicação.

Desde 2019/2020 foi estabelecida esta parceria, criando o projeto “ComPaços” integrado no projeto da referida Escola e que permite a aprendizagem formal da música no espaço desta instituição, lecionando cerca de sessenta crianças desde o Pré-escolar até ao 4.º ano de escolaridade (AMPB, 2020, p. 5). No caso da iniciação, a classe de violino conta com treze alunos e dois da pré-iniciação. Adicionalmente, seis dessas crianças têm aulas individuais na Escolaglobal, devido à referida parceria.

O corpo docente de violino da AMPB é constituído por 7 professores, 2 deles responsáveis pelo projeto “ComPaços”, que asseguram o acompanhamento aos alunos. Atualmente, no ano letivo de 2020/2021, o número de alunos de violino inscritos na Academia de Música de Paços de Brandão regista um total de 56 alunos, sendo estes: treze alunos de Iniciação, dois alunos de Pré-Iniciação, doze alunos de 1.º grau, oito alunos de 2.º grau, nove alunos de 3.º grau, cinco alunos de 4.º grau, quatro alunos de 5.º grau, zero alunos de 6.º grau, um aluno de 7.º grau e dois alunos do 8.º grau.

Como estabelecido pelo artigo da Portaria n.º 59/2014, as escolas do ensino particular e cooperativo reservam-se o direito de estabelecer as cargas horárias atribuídas a cada disciplina, sendo que, na AMPB, foi atribuída à disciplina de Instrumento no Curso de Iniciação uma carga horária semanal de quarenta e cinco minutos. No caso da parceria com a Escolaglobal, espaço onde foram realizadas as aulas com a aluna, a carga horária difere, juntando duas alunas na mesma hora conjuntamente.

Em termos de atividades, o Curso de Iniciação é planeado pelos professores de violino e de outras cordas. É esperado no plano curricular que os alunos do Método Suzuki se apresentem publicamente em audições de classe de conjunto, neste caso os *Violiníssimos*, e que participem no concurso *Paços' Premium*¹, para os interessados

¹ A edição deste ano do Paços' Premium contou com os seguintes instrumentos: acordeão, clarinete, flauta transversal e violino.

2.2 Dossier Pedagógico do departamento de cordas da Academia de Música de Paços de Brandão

O Dossier Pedagógico e o Plano de Estudos nele inserido foram elaborados pelos docentes da AMPB, e para aplicação exclusiva na mesma, por esta usufruir de autonomia pedagógica (Castro, 2011).

O Dossier da disciplina de Violino transparece uma progressão contínua formal e consciente quer a nível técnico, quer a nível musical. Visa corresponder com as ferramentas necessárias para representar as exigências requeridas numa apresentação performativa traçadas pelo seu ano de formação. Para além disso, são destacados os demais valores e princípios fomentados pela instituição para educarem não só músicos, como indivíduos e artistas. Na conclusão do curso secundário, prevê-se que “o aluno deverá estar apto a propor-se a provas de acesso ao ensino superior artístico em violino” (AMPB, 2020, p. 3).

O plano de estudos da AMPB encontra-se dividido em três níveis, sendo estes a Iniciação, o Ensino Básico e o Secundário. No que diz respeito à iniciação, constituindo-se de idades entre os três e os dez, esta ainda se ramifica num curso de pré-iniciação dedicando-se aos alunos com idades compreendidas entre os três e os seis anos (idade Pré-escolar). No decorrer destas idades, o aluno deverá ter noções do posicionamento do violino e da sua execução básica – Posições básicas de violino e arco, posição da mão esquerda, domínio do arco nas cordas, conhecimento e aplicação de diferentes tipos de articulação e desenvolvimento da sincronização entre mãos. Tendo em conta que a procura no ingresso do ensino artístico cada vez é mais precoce, o professor poderá explorar outras competências para além das exigidas. Existem dois fatores que justificam a existência de um curso numa idade tão precoce: por um lado, “permite ao professor desenvolver outras faculdades da criança para além dos objetivos mínimos”; por outro, o Método Suzuki possibilita a formação de alunos nesta fase tão inicial (AMPB, 2020, pp. 3-6).

Contemplando as capacidades psico-motoras de cada faixa etária dos alunos de iniciação, o Curso estabelece competências a serem adquiridas em cada fase do desenvolvimento da criança, sendo que esta deverá estar perfeitamente capaz de ingressar no Curso Básico ao atingir os dez anos de idade (Vasconcelos, 2018). Atingindo o Curso Básico, a formação propõe-se a desenvolver competências necessárias à estabilização técnica como o domínio do vibrato, das várias posições, noções de cordas dobradas na mão esquerda, e domínio dos principais golpes de arco e da qualidade do som na mão direita – bem como noções estilísticas de interpretação das várias épocas (AMPB, 2020, pp. 6-11).

Alcançado o Curso Secundário, e todas as competências até então exigidas, o aluno deverá consolidar e explorar conhecimentos, através de maior “rigor e perfeccionismo na execução, dispondo o aluno de maior maturidade e conhecimento nesta fase da sua formação”, possibilitando assim o ingresso no Ensino Superior (AMPB, 2020, p. 7).

2.2.1 Competências a desenvolver na Iniciação e no Método de Suzuki

Tabela 1 - Competências a desenvolver na Iniciação e no Método de Suzuki consoante idades (Fonte: Dossier Pedagógico de iniciação de cordas da AMPB).

6 a 8 anos de idade	8 a 10 anos de idade
Consolidação de conhecimentos adquiridos	Consolidação de conhecimentos adquiridos
Desenvolvimento gradual da sincronização entre mãos	Introdução da terceira posição se a condição técnica do aluno permitir
Utilização dos quatro dedos no violino na primeira posição, noções de correto posicionamento e peso individual de cada dedo	Controle do arco em toda a sua extensão, articulações e distribuição
Utilização das quatro cordas, conhecimento de notas e respetivos acidentes na primeira posição	Hábito de estudo regular, orientado e produtivo
Conhecimento, aplicação e destreza em diferentes tipos de articulações (<i>detaché, staccato, martelé</i>), distribuição do arco em notas separadas ou ligadas e velocidade de arco	Controle e domínio básico do instrumento que lhe permita com facilidade cumprir os objetivos e competências traçadas no primeiro grau do ensino básico.
Criação de hábitos de estudo regular e disciplina com a ajuda dos pais	
Desenvolvimento de técnicas de compreensão, leitura e posteriormente memorização das peças interpretadas	

2.2.2 Conteúdos programáticos da Iniciação IV

Apesar de servirem de consulta uma variedade de repertório e manuais com obras destinadas a serem lecionadas no curso de iniciação, apenas são utilizados os volumes do Método de Shinichi Suzuki, sendo o método de eleição da instituição para alunos que ingressam para o ensino de artístico nestas idades. Sendo vários os docentes encarregues por alunos de iniciação, o próprio método facilita à organização entre classes, pois são utilizadas as mesmas metodologias, orientações e conteúdos de forma progressiva em todos os alunos independentemente do professor

Desta forma, esta prática traz os seguintes benefícios (Vasconcelos, 2018, pp. 16-17):

- A uniformização do ensino do violino na AMPB num método que já deu provas do seu valor didático e pedagógico, uma vez que cada docente deve

preparar os alunos para uma execução uniforme dentro de um grupo bastante numeroso;

- O reforço do trabalho realizado pelo professor de instrumento na classe de conjunto;
- Um aumento da motivação e interesse para a performance através da audição e visualização de alunos da mesma idade/nível ou mais velhos/avançados, na classe de conjunto.

2.2.3 Avaliações e critérios de avaliação

Segundo o Dossier Pedagógico de cordas da AMPB, os alunos de 3.º e 4.º ano realizam uma prova de avaliação no 2.º semestre, nos restantes anos, os professores reservam-se ao direito de realizarem provas ou Audições individuais como instrumentos de avaliação.

Não havendo um programa curricular específico para os graus de iniciação, seguem as tabelas a apresentar os critérios de avaliação do departamento de cordas, dirigido ao Curso de Pré-Iniciação e Iniciação

Tabela 2 - Critérios de avaliação do Curso de Pré-Iniciação e Iniciação (Fonte: Dossier pedagógico de cordas da AMPB).

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO					
Pré-Iniciação e Iniciação (Pré-escolar e 1.º - 4.º ano)					
Domínios	Critérios Gerais	Critérios Específicos	Perfil dos alunos (descritores e áreas de competências)	Instrumentos de Avaliação	Peso Específico
Operatório e cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> - Aquisição de competências; - Aplicação de conhecimentos; - Domínio de conteúdos programáticos; - Evolução na aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Concentração, métodos e hábitos de estudo; - Capacidade de diagnosticar e resolver problemas. 	Descritores: 1, 2, 3, 5, 7 Áreas de competência: B, C, D, I, J	Trabalhos de casa	90%
		<ul style="list-style-type: none"> - Domínio Técnico/pulsação/afinação; - Interpretação (fraseado, etilo, dinâmica); - Capacidade de memorização. 		Observação direta/Audições/Provas	
Atitudes e valores	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento do sentido de responsabilidade e autonomia; - Desenvolvimento de hábitos de trabalho; - Desenvolvimento do exercício da cidadania. 	<ul style="list-style-type: none"> - Assiduidade e pontualidade; - Interesse e empenho; - Cumprimento de tarefas; - Participação nas atividades. - Comportamento 	Descritores: 4, 6, 8, 9, 10 Áreas de competência: A, B, D, E, F, G, H	Observação direta	10%

Tabela 3 - Especificidades do Perfil do Aluno e Áreas de Competência (Fonte: Dossier pedagógico de cordas da AMPB).

Descritores do Perfil dos Alunos	Áreas de Competência do Perfil dos Alunos
1) Conhecedor/sabedor/culto/informado	A. Linguagem e textos
2) Criativo/crítico/analítico	B. Informação e comunicação
3) Indagador/investigador	C. Raciocínio e resolução de problemas
4) Respeitador da diferença/do outro	D. Pensamento crítico e pensamento criativo
5) Sistematizador/organizador	E. Relacionamento interpessoal
6) Comunicador	F. Desenvolvimento pessoal e autonomia
7) Questionador	G. Bem-estar, saúde e ambiente
8) Participativo/colaborador	H. Sensibilidade e estética artística
9) Responsável/autônomo	I. Saber científico, técnico e tecnológico
10) Autoavaliador	J. Consciência e domínio do corpo

3. Caracterização da Classe de Conjunto

3.1 Sinopse dos *Violiníssimos*

Constituído por um total de vinte e seis alunos com idades compreendidas entre os quatro e os dezoito anos de idade, os *Violiníssimos* celebram vinte e sete anos de existência. No decorrer deste tempo, o grupo apresentou-se artisticamente em concertos promovidos pela Academia de Música de Paços de Brandão, quer dentro das instalações quer fora dela, não só realizados no Concelho de Santa Maria da Feira. Em 2004 e 2006, apresentaram-se em direto na RTP, no programa “Portugal no Coração”, bem como posteriormente na Casa da Música, a Ordem dos Médicos no Porto, o Conservatório Nacional, a Aula Magna da Reitoria da Universidade de Lisboa, o Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian, o Conservatório de Música do Porto, Póvoa de Varzim, S. Pedro do Sul, entre outros. Em adição, apresentam-se frequentemente em concertos de índole pedagógica, de ação social, solidariedade e beneficência. Esta disciplina é regida por um regulamento redigido e aprovado pelo Departamento de Cordas da AMPB (AMPB, 2020, p. 1).

Esta classe de conjunto é composta por alunos premiados em concursos nacionais e internacionais, bem como orquestra de jovens, sendo estes: Paços’ Premium (Concurso da AMPB), Concurso Internacional Cidade do Fundão, Concurso Capela (Lisboa), Mostra Musical do Eixo Atlântico (Vila Real), Concurso Internacional de Cordas Fernandes Fão, Concurso Nacional Cidade do Montijo, Orquestra Académica Filarmónica Portuguesa, Jovem Orquestra Portuguesa, Orquestra Sinfónica Ensemble, Orquestra e Banda Sinfónica de Jovens de Santa Maria da Feira, Concurso de Santa Cecília (Porto), Prémio Nacional Elisa de Sousa Pedroso (Vila Real), Prémio Ilda Moura (Porto), Concurso de Instrumentos de Arco do Alto Minho, Concurso Marília Rocha (Vila do Conde), “The Josef Micka Competition” (Praga), “North International Music Competition” (Estocolmo), “Leonid Kogan International Competition for Young Violinists” (Bruxelas) e “International Music Competition London Grand Prize Virtuoso” (Londres)

A classe é orientada pelos professores de violino Alexandra Trindade, Ana Brízida Oliveira e Tiago Santos, com acompanhamento ao piano pela professora Teresa Faustino.

3.2 Normas de funcionamento dos *Violiníssimos*

3.2.1 Caracterização da classe

Apesar da classe de conjunto ser dedicada aos alunos do curso de iniciação integrantes do Método de Suzuki, mais tarde os que continuam para o curso de articulado em graus são igualmente bem-vindos, caso demonstrem interesse em continuar no projeto. Apenas alunos que seguem esta metodologia podem integrar esta classe, independentemente da idade. Por motivos de maior motivação e adaptação ao

instrumento, pode ser ponderada a possibilidade de incluir alunos que iniciam os seus estudos tardiamente.

Atualmente a classe encontra-se dividida em duas turmas, embora posteriormente tenha havido uma terceira turma para alunos unicamente mais avançados que executavam as obras mais avançadas dos volumes. Enquanto a primeira turma encarrega-se das obras do primeiro volume, a segunda trabalha as peças finais do Volume I do Método de Suzuki e adiante. No geral, é um grupo composto por vinte e seis alunos, sendo que apenas dois são rapazes, com idades compreendidas entre os quatro e os dezoito.

3.2.2 Conteúdos pragmáticos

As obras trabalhadas nas aulas são as peças, sonatas e concertos dos 10 Volumes da compilação criada e idealizada por Shinichi Suzuki, bem como obras do repertório base para violino definido no início de cada período. Todo este repertório é primeiramente estudado nas aulas individuais com o seu professor (precisamente os que supervisionam esta aula também), sendo relembrado e executado em conjunto na aula coletiva, segundo os princípios da metodologia.

Esta estratégia de trabalho é baseada no “sistema de blocos” de S. Suzuki:

Uma técnica é criada inicialmente, depois é construída uma nova técnica sobre a primeira, e depois outra nova técnica é colocada no topo das anteriores, e assim consecutivamente, uma técnica após outra. Cada técnica suficientemente desenvolvida produz outra técnica mais complexa, e assim consecutivamente, uma técnica após outra. Desta forma, as técnicas expandem-se mais e melhor, tornando-se mais poderosas e funcionais. Os professores e os pais deveriam estar conscientes disto (Suzuki Method International, 1998, p. 9).

3.2.3 Horários

À semelhança de anos anterior, no ano letivo 2020/2021 esta disciplina realizou-se à sexta-feira e dividiu-se por duas turmas de duração de uma hora, dependendo do nível dos alunos.

A primeira turma, entre as 17h55 e as 18h55, é orientada pela Professora Alexandra Trindade, enquanto a segunda, entre as 19h e as 20h, é orientada pela Professora cooperante Ana Brízida Oliveira. Em ambas as turmas, conta-se com a colaboração do Professor supervisor Tiago Santos.

Frequentemente, devido a preparação de audições, ou no caso da pandemia quando estas foram em regime de gravação realizada na própria aula, utilizou-se a estratégia de algumas aulas, como a primeira de cada mês, terem uma duração alargada, juntando as duas turmas.

3.2.4 Material

Para além do respetivo instrumento e arco, todos os alunos deveriam fazer-se acompanhar do seguinte material:

- Volume(s) das obras até então estudadas e/ou partituras;
- Lápis e borracha;
- Bloco de notas;
- Conjunto de cordas suplentes;
- Resina;
- Esponja ou almofada;
- Elástico (no caso de utilizar uma esponja como almofada para o violino);
- Fita-cola
- Almofadas de calos

Os violinos, arcos e respetivos estojos/caixas e acessórios (livros, esponja, etc), deverão estar totalmente identificados com o nome do aluno e sigla da Academia (AMPB): no violino deverá ficar abaixo da queixeira, no arco deverá ficar colocado na noz, e na caixa a identificação deverá ser interior e exterior.

3.2.5 Apresentações públicas

Os *Violiníssimos* apresentam-se regularmente nas Audições temáticas ou de final de período da AMPB, assim como fora da instituição, conforme está descrito na sinopse. Sempre que propostos, os alunos deverão estar presentes nestas apresentações públicas; não podendo colaborar (apresentando justificação válida), deverão avisar atempadamente para que os professores possam reorganizar o grupo e a sua apresentação (AMPB, 2020, pp. 5-6).

3.3 Avaliações - provas e critérios de avaliação

Segue a tabela de critérios de avaliação da classe de conjunto dos *Violiníssimos*, segundo o dossier pedagógico do departamento de cordas.

Tabela 4 - Critérios de avaliação dos *Violiníssimos* (Fonte: Normas de funcionamento dos *Violiníssimos*).

Domínios	Critérios Gerais	Critérios Específicos	Instrumentos de Avaliação	Peso Específico
Operatório e cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> - Aquisição de competências - Aplicação de conhecimentos - Domínio de conteúdos programáticos - Evolução na aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> - Concentração, métodos e hábitos de estudo; - Capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los; 	Trabalhos de casa (40%)	90%
		<ul style="list-style-type: none"> - Domínio técnico/pulsação/afinação; - Interpretação (fraseado, estilo, dinâmica); - Capacidade de memorização; 	Observação direta e Audições (50%)	
Atitudes e valores	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento do sentido de responsabilidade e autonomia - Desenvolvimento de hábitos de trabalho - Desenvolvimento do exercício da cidadania 	<ul style="list-style-type: none"> - Assiduidade e pontualidade; - Interesse e empenho; - Cumprimento de tarefas; - Participação nas atividades; -Comportamento; 	10%	10%

4. Caracterização da aluna de instrumento

4.1 Na classe de instrumento

No decorrer do ano letivo 2020/2021, a aluna objeto de prática de ensino supervisionada com oito e posteriormente nove anos de idade, iniciou os seus estudos musicais na Academia de Música de Paços de Brandão no ano anterior, através da parceria “ComPaços”. A aula de instrumento ficou definida para quinta-feira às 16h30, sofrendo alterações no regime síncrono/online, com um ajustamento de vinte minutos mais tarde, a pedido da escola, prevenindo e dando tempo para falhas ou imprevistos no sistema entre aulas.

Sendo uma aula lecionada no espaço da escola onde a aluna está matriculada no ensino regular primário, o Encarregado de Educação estava impossibilitado de assistir às aulas individuais. No entanto, este limite não impediu o acompanhamento, apoio e empenho na colaboração em tudo o que a aluna necessitasse em casa, bem como não provocou a falta de contacto entre Encarregado de Educação e Professor, por via telefónica.

A aluna é empenhada, assídua e responsável. Mostra um interesse e fascínio considerável pelo instrumento e aprendizagem do mesmo, contribuindo assim para o contínuo progresso de capacidades performativas. Participa assiduamente nas aulas e apresentações públicas na classe de conjunto dos *Violiníssimos*. No que diz respeito à sua *performance*, a aluna enquanto violinista, demonstra bastante potencial, bem como boa capacidade de leitura, afinação e memorização.

A aluna foi sempre acompanhada pela docente e posteriormente também estagiária Mariana Monteiro. A aluna foi aumentando interesse e dedicação à medida que progredia e via resultados provenientes das crescentes capacidades que se fomentavam nela. Conseguiu sempre superar as dificuldades técnicas das lições do Método de Suzuki com considerável rapidez, devido à sua atenção e empenho e colaboração, quer nas aulas, quer no estudo individual em casa. Apresenta algumas falhas de memória se as obras deixarem de ser revistas com frequência, mesmo depois das obras estarem plenamente estudadas, consolidadas e memorizadas.

O sistema das aulas incluía sempre o trabalho da lição atual, revisões de conceitos técnicos ou musicais, reajustamento postural ou correções provenientes da classe de conjunto, bem como, quando justificasse, revisões de algumas obras marcadas para trabalho de casa da aula dos *Violiníssimos*.

A aluna iniciou o ano letivo com a lição nº 2 do Volume I do Método de Suzuki.

4.2 Na aula de conjunto

A aluna integra a classe de conjunto dos *Violiníssimos* e está inserida na primeira turma. Enquanto estagiária nesta aula, a docente Mariana Monteiro acompanhava de perto a aluna. Na aula individual seguinte faziam-se correções e reflexões com base na

prestação da aluna na aula de conjunto. O trabalho foi realizado conscientemente de maneira a tirar o maior proveito da situação, com a docente presente nas duas aulas, contribuindo para uma instrução mais completa.

Ciente da exigência do trabalho em conjunto, a aluna preparava-se com empenho de maneira a ser um membro exemplar no grupo. Tem um comportamento e atitude exímia, estando perfeitamente integrada socialmente.

4.3 Na formação musical

Segundo informações recolhidas, foi referido que a aluna demonstrava grande capacidade de raciocínio e compreensão dos conhecimentos, sendo ativa na participação, devido ao seu elevado interesse. Revela-se bastante competente a nível rítmico, melódico e de rigor de pulsação e tempo.

É importante referir que a aluna ingressou diretamente no nível III da disciplina, correspondendo com o nível de escolaridade. Com apoio da professora e reforço noutras classes envolvendo a área da música, a aluna não demonstrou dificuldade em acompanhar os colegas, pelo contrário, realizando sempre as tarefas com excelência e boa prestação.

5 Desenvolvimento da prática supervisionada - Instrumento

5.1 A planificação

A planificação é essencial na profissão de um docente, proporcionando uma maior organização e melhor gestão do tempo. Apresenta também um registo contínuo da evolução de conhecimentos, sendo por esse motivo uma ferramenta obrigatória. Esta é fundamental tanto para uma aula, bem como para uma atividade, possibilitando o docente de antecipar e prever as várias situações e conteúdo da aula.

Miguel Zabalza, Professor da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Santiago de Compostela, dedicado ao estudo da didática e currículo escolar, considera a planificação “uma competência imperativa que deve ser desenvolvida por todos os professores, independentemente do nível de ensino que estiver a actuar” (Alvarenga, 2011, p. 30).

Já Richard Arends, Professor de Educação e Diretor de Educação e Estudos Profissionais da Universidade do Estado de Connecticut, com vários livros publicados sobre educação, afirma que “o tempo de instabilidade e incertezas que caracterizam a sociedade atual fazem com que o planeamento se constitua cada vez mais como uma necessidade imprescindível. No caso do trabalho docente, a planificação inclui-se num dos aspetos mais importantes do ensino, porque determina em grande parte o conteúdo e a forma do que é ensinado nas escolas” (Carvalho, 2009, p. 30).

Uma vez que o Curso de Iniciação da AMPB dá primazia à lecionação do Método de Suzuki, o plano curricular baseia-se nas orientações e estratégias do mesmo. O docente, deve certificar-se da sua competência ao implementar corretamente os ensinamentos base exigidos pelo método, seguindo a sequência de peças inseridos nos vários (dez na totalidade) volumes.

A aluna iniciou o ano letivo com a lição nº 2 do Volume I do Método de Suzuki, seguindo-se das restantes do livro. A cada período foi estabelecido um plano junto da aluna, com as lições a serem trabalhadas até ao final do período. Estes acabaram por sofrer alterações devido às interrupções letivas e dificuldades na prática da lecionação provocadas pela pandemia da COVID-19.

5.2 Planificação anual

Tabela 5 - Planificação Anual da disciplina de Violino (Fonte: Elaboração da autora).

Planificação Anual			
Competências	Conteúdos programáticos	Estratégias	Avaliação
Domínio de vários tipos de articulação e afinação; Exploração de diferentes cores sonoras e dinâmicas; Introdução de noções formais e estilísticas do repertório estudado; Conhecimento e manutenção do instrumento; Consolidação das capacidades de memória e concentração; Exploração de segurança na apresentação pública.	Peças – Lições n 2-7 do Volume I do Método de Suzuki ¹ Exercícios técnicos; Revisões de obras e posicionamentos corretos	Método expositivo e demonstrativo; Audição de gravações; Jogos/Concursos/Questionários e outras atividades didáticas e lúdicas Revisões Recurso de metrónomo e audiovisual (sempre que necessário)	Concentração, métodos e hábitos de estudo; Capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los; Domínio técnico / pulsação / afinação; Interpretação (fraseado, estilo, dinâmica); Capacidade de leitura; Capacidade de memorização; Assiduidade e pontualidade; Interesse e empenho; Cumprimento de tarefas; Participação nas atividades; Comportamento e atitude.

No projeto “ComPaços”, não é imposto nenhum momento formal avaliativo, pelo que se foca na avaliação contínua do trabalho progressivo da criança.

No entanto, enquanto aluna de iniciação IV, teve de realizar uma prova de aptidão para o ensino articulado e ingresso no 1.º grau do ensino artístico, equivalente ao 5.º ano de escolaridade do ensino regular. Esta consistiu numa prova teórica de conhecimentos previamente adquiridos, e prática através da performance de duas obras estudadas até à data, estipuladas entre a aluna e a professora.

¹Tendo em conta que esta disciplina é dada em aulas individuais, os conteúdos programáticos poderão sofrer pequenos reajustes consoante as potencialidades/dificuldades/necessidades da aluna ao longo do período.

5.3 Planificações e Reflexões de aulas

Quadro 1 - Planificação da aula nº 5 da disciplina de Instrumento (Fonte: Elaboração da Autora).

Planificações de aula de Instrumento									
Disciplina	Violino		Sala	Biblioteca	Duração	60 minutos	Sumário		
Professora	Mariana Cabral Monteiro				Aula nº	5	Revisões da música do Tema da “Estrelinha” e Variação dos 3. Trabalho da lição nº 2, o “Balão do João”, do Volume I do Método Suzuki.		
Aluna	-				Iniciação	Inic. IV			
Período	1º	Data	5-11-2020	Hora	16h30-17h30				
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais		Competências Específicas		Estratégias		Recursos	Avaliação	Tempo
Revisões Peça do Volume I do Método de Suzuki	<p>Domínio postural e das posições corretas</p> <p>Executar as peças a rever primeiramente sem auxílio do Professor</p> <p>Demonstrar domínio de memorização das obras</p> <p>Ler fluentemente notas e ritmos</p> <p>Demonstrar domínio rítmico e de distribuição do arco</p> <p>Demonstrar destreza de movimentos dos dedos da mão esquerda, controlando a afinação</p> <p>Desenvolver autonomia e método de estudo individual</p>		<p>Executar devidamente o processo entre a “Posição de Descanso” e a “Posição de Tocar”, relembrando o “Click-Clack”</p> <p>Executar as peças pedidas pelo professor sem antes revê-las com o mesmo</p> <p>Conhecer os padrões dos dedos necessários para execução afinada das notas na tonalidade da obra</p> <p>Manter pulsação regular ao longo da obra</p> <p>Ler e executar fluentemente as notas da partitura</p> <p>Executar os diferentes ritmos das obras sem confusão</p> <p>Dominar a distribuição e colocação do arco nas várias articulações das peças</p>		<p>Solfejo entoado ou ditado para relembrar notas da peça, antes e depois da execução da obra</p> <p>Foco de trabalho sobre uma secção (pré-definidas) da obra de cada vez</p> <p>Execução lenta de passagens específicas onde houve falhas de notas ou desafinações, bem como descontrolo de pulsação, seguida da demonstração e explicação da solução por parte do professor</p> <p>Análise de aspetos de maior exigência da mão esquerda na obra, como deixar os dedos pousados e as implicações posturais adjacentes</p>		<p>Estante</p> <p>Lápis e Borracha</p> <p>Caderno</p> <p>Vol. I do Método de Suzuki</p>	<p>Avaliação do desempenho na aula através da observação direta</p> <p>Comportamento e atitude</p> <p>Pontualidade e assiduidade</p>	<p>10’ dedicados à montagem e afinação do violino e diálogo com a aluna</p> <p>20’ dedicados à revisão de músicas passadas</p> <p>20’ dedicados ao trabalho de aspetos específicos da música atual</p> <p>10’ dedicados à performance completa</p>

Reflexão da aula de 5 de novembro de 2020

Enquanto estagiária e membro ativo colaborativo desde o ano passado com a aula da Classe de Conjunto dos *Violiníssimos*, foi verificado o papel relevante que esta tem proporcionado à aluna. Graças ao espírito envolvente de competição saudável e incentivo de melhoria, a aluna tem desenvolvido um ânimo de maior entusiasmo para aprender e trabalhar as peças, de maneira a conseguir executá-las na aula de conjunto.

Nesta aula, foi feita a revisão do Tema da “Estrelinha” (música presente na lista de obras a apresentar na Audição de Natal do grupo dos *Violiníssimos*) e a “Variação dos 3”. Repetiram algumas vezes, de maneira a relembrar a prática correta dos posicionamentos e posturas: o “Click-Clack”, o ato de apontarem a voluta do violino para o líder, em prol da organização e coordenação.

De seguida, como planeado e marcado para trabalho de casa, foram trabalhadas as duas primeiras pautas da lição nº 2 do Volume I do Método de Suzuki, para solidificar os seguintes aspetos: notas, ritmo, distribuição do arco, duração das notas, dedos pousados, entre outros. A aluna executou primeiramente sozinha, e de seguida em simultâneo com a docente. Desta maneira, foi possível analisar como a aluna reagia, numa primeira abordagem, sem auxílio e apoio auditivo e visual. Após executar a obra com a professora, a criança voltou a executá-la individualmente, desta vez com um espírito e postura mais confiante. No fim destas repetições e confirmação de solidez de conhecimentos, avançaram para o trabalho das duas últimas pautas. Sendo que a última pauta é equivalente à segunda, o maior foco de trabalho foi feito na terceira pauta.

De maneira que a aluna soubesse como estudar em casa, com a partitura à frente, a professora apontou com um lápis cada nota que ela ia tocando, com intuito da criança perceber o nome e dedo correspondente das notas. Encontraram maneiras de memorizar padrões, quer de motivos rítmicos, quer de dedos, com auxílio de dedos pousados. Em adição, estabeleceu-se uma representação gráfica e visual de uma escada representada no chão, caminhando pela sala, como que percorrendo degraus. Através da imaginação de degraus juntos ou mais afastados no chão, que representavam os graus conjuntos e os saltos de intervalos de terceiras maiores ou menores, a docente ia percorrendo os “degraus da melodia”.

Assim que foi notória a terceira pauta mais segura, juntaram a quarta (esta sendo igual à segunda pauta, já tinha sido estudada). Repetiu-se estas duas pautas algumas vezes, para assimilação de conhecimentos. Além disso, usaram a repetição como estratégia para habituar o corpo, mecanicamente e através de memória muscular, a memorizar que movimentos deve fazer para executar devidamente a obra.

Por fim, executaram a obra do início ao fim algumas vezes, com pequenas correções originadas de hesitações rítmicas e de notas. O resultado final foi bastante satisfatório e suficiente, para apresentação na aula seguinte de Classe de Conjunto, ideia que a entusiasmou bastante.

Para a aula seguinte, ficou marcado que iríamos rever o “Balão do João” e iniciar a lição nº 3, a música do tema dos “Patinhos”.

Quadro 2 - Planificação da aula nº 18 da disciplina de Instrumento (Fonte: Elaboração da Autora).

Planificações de aula de Instrumento											
Disciplina	Violino		Sala	Plataforma TEAMS (online)		Duração	60 minutos		Sumário		
Professora	Mariana Cabral Monteiro					Aula nº	18		Conclusão da lição nº5 e Introdução à lição nº 6 do Volume I do Método de Suzuki.		
Aluna	-					Iniciação	Inic. IV				
Período	2º	Data	11-03-2021	Hora	16h50-17h50						
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais		Competências Específicas		Estratégias		Recursos	Avaliação		Tempo	
Revisões Peça do Volume I do Método de Suzuki	Domínio postural e das posições corretas Executar as peças a rever primeiramente sem auxílio do professor Demonstrar domínio de memorização das obras Ler fluentemente notas e ritmos Demonstrar domínio rítmico e de distribuição do arco Demonstrar destreza de movimentos dos dedos da mão esquerda, controlando a afinação Desenvolver autonomia e método de estudo individual		Executar devidamente o processo entre a “Posição de Descanso” e a “Posição de Tocar”, relembrando o “Click-Clack” Executar as peças pedidas pelo professor sem antes revê-las com o mesmo Conhecer os padrões dos dedos necessários para execução afinada das notas na tonalidade da obra Manter pulsação regular ao longo da obra Ler e executar fluentemente as notas da partitura Executar os diferentes ritmos das obras sem confusão Dominar a distribuição e colocação do arco nas várias articulações das peças		Solfejo entoado ou ditado para relembrar notas da peça, antes e depois da execução da obra Foco de trabalho sobre uma secção (pré-definidas) da obra de cada vez Execução lenta de passagens específicas onde houve falhas de notas ou desafinações, bem como descontrolo de pulsação, seguida da demonstração e explicação da solução por parte do professor Análise de aspetos de maior exigência da mão esquerda na obra, como deixar os dedos pousados e as implicações posturais adjacentes Apontar as notas na partitura à medida que a aluna executa a obra Exercícios dinâmicos pela sala para melhor entendimento físico dos movimentos presentes na obra		Estante Lápis e Borracha Caderno Vol. I do Método de Suzuki	Avaliação do desempenho na aula através da observação direta Comportamento e atitude Pontualidade e assiduidade		15’ diálogo com a aluna e afinação do violino 15’ revisões de posturas corretas 20’ dedicados ao trabalho da lição nº5 do Vol. I 10’ dedicados ao trabalho da lição nº 6 do Vol. I	

Reflexão da aula de 11 março de 2021

Nesta aula, em regime online através da Plataforma TEAMS, após a afinação do violino, a docente iniciou um diálogo com a aluna sobre uma reflexão do desempenho da aluna nas aulas de conjunto, bem como as instruções e correções que ia recebendo por parte dos professores responsáveis pela disciplina. Partiu-se então para algumas revisões de posicionamentos corretos: a palma da mão (esquerda) para trás e os dedos redondos no arco (mão direita).

De seguida, iniciaram o trabalho da lição nº 5 do Volume I. A aluna voltou a esquecer-se do livro, mesmo tendo sido lembrada no dia anterior pela professora, com uma mensagem para o Encarregado de Educação. Foi então aplicado como estratégia, a recorrente alternância entre a imagem da câmara da docente para exemplificação de passagens, e a partilha de ecrã para mostrar o Volume I do Método de Suzuki de maneira a aluna acompanhar.

Nesta altura, a aluna já não tinha muitas questões, erros ou hesitações, sendo que o que faltava consolidar eram distribuições de arco bem definidas e quantidades de arco. Ao fim destas noções estarem entendidas, deu-se por terminada a lição, ressaltando que devia continuar a estudá-la, bem como as anteriores, até para a Aula de Conjunto.

Foi iniciado assim o trabalho da lição nº 6 do Volume I do Método de Suzuki. Como restavam apenas dez minutos para o término da aula, o trabalho foi focado apenas na primeira pauta, essencialmente no novo ritmo: o galope. Para compreensão do ritmo, recorreram às seguintes estratégias: solfejar, cantar, contar para saber quantos tempos tem cada célula rítmica e por fim tocar.

Em adição, estabeleceu-se o objetivo de terminar esta lição até ao mês de março, já que a estrutura da obra estava entendida e a aluna revelou facilidade na execução da mesma.

Quadro 3 - Planificação nº 27 da disciplina de Instrumento (Fonte: Elaboração da Autora).

Planificações de aula de Instrumento								
Disciplina	Violino		Sala	Biblioteca	Duração	60 minutos	Sumário	
Professora	Mariana Cabral Monteiro				Aula nº	27	Preparação para a prova de acesso ao 1.º grau, no dia seguinte, com o trabalho das lições n. 2 e 6 do Volume I do Método de Suzuki.	
Aluna	-				Iniciação	Inic. IV		
Período	3.º	Data	20-05-2021	Hora	16h30-17h30			
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais		Competências Específicas		Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Revisões Peça do Volume I do Método de Suzuki	<p>Domínio postural e das posições corretas</p> <p>Executar as peças a rever primeiramente sem auxílio do professor</p> <p>Demonstrar domínio de memorização das obras</p> <p>Ler fluentemente notas e ritmos</p> <p>Demonstrar domínio rítmico e de distribuição do arco</p> <p>Demonstrar destreza de movimentos dos dedos da mão esquerda, controlando a afinação</p> <p>Desenvolver autonomia e método de estudo individual</p>		<p>Executar devidamente o processo entre a “Posição de Descanso” e a “Posição de Tocar”, lembrando o “Click-Clack”</p> <p>Executar as peças pedidas pelo professor sem antes revê-las com o mesmo</p> <p>Conhecer os padrões dos dedos necessários para execução afinada das notas na tonalidade da obra</p> <p>Manter pulsação regular ao longo da obra</p> <p>Ler e executar fluentemente as notas da partitura</p> <p>Executar os diferentes ritmos das obras sem confusão</p> <p>Dominar a distribuição e colocação do arco nas várias articulações das peças</p>		<p>Solfejo entoado ou ditado para relembrar notas da peça, antes e depois da execução da obra</p> <p>Execução lenta de passagens específicas onde houve falhas de notas ou desafinações, bem como descontrolo de pulsação, seguida da demonstração e explicação da solução por parte do professor</p> <p>Análise de aspetos de maior exigência da mão esquerda na obra, como deixar os dedos pousados e as implicações posturais adjacentes</p> <p>Apontar as notas na partitura à medida que a aluna executa a obra</p> <p>Exercícios dinâmicos pela sala para melhor entendimento físico dos movimentos presentes na obra</p>	<p>Estante</p> <p>Lápis e Borracha</p> <p>Caderno</p> <p>Vol. I do Método de Suzuki</p>	<p>Avaliação do desempenho na aula através da observação direta</p> <p>Comportamento e atitude</p> <p>Pontualidade e assiduidade</p>	<p>15’ dedicados ao diálogo com a aluna e afinação do violino</p> <p>45’ dedicados ao trabalho da preparação da prova de violino de acesso ao 1.º grau</p>

Reflexão da aula de 20 de maio de 2021

Esta aula foi dedicada à preparação da prova de violino da aluna de acesso ao 1.º grau na Academia de Música de Paços de Brandão que seria no dia seguinte. Adicionalmente, serviu como objeto de segunda aula de avaliação na cadeira de Prática de Ensino Supervisionado da docente Mariana Monteiro.

A aula apesar de ter seguido o usual ambiente concentrado e trabalhoso, manteve um espírito descontraído e mais informal, de maneira a não criar ansiedade à aluna para o momento de avaliação do dia seguinte. Como tal, a docente proporcionou pequenos momentos em estilo de simulação de prova, simulando respostas e perguntas que poderiam surgir no momento avaliativo, para testar a reação da aluna perante os vários cenários.

Após afinação do violino, partiu-se para o trabalho da lição nº2 do Volume I do Método de Suzuki, seguidamente da lição nº6.

No decorrer da aula foram lembrados elementos de posturas corretas, a título de exemplo, a palma da mão para trás e a correta posição dos pés, quer na posição de descanso, quer na posição de tocar. A nível técnico, foi-se ajustando a afinação, sublinhando a devida colocação dos dedos nas marcas brancas, bem como a distribuição do arco, aliado às dinâmicas, e os dedos que devem permanecer pousados em determinadas passagens das obras.

A docente foi questionando à aluna, pormenores que devessem ser lembrados no decorrer da performance das obras – dinâmicas, zonas de arco, carácter e espírito da obra, dedos a permanecerem pousados, entre outros – para verificar e certificar que a criança atentava nesses aspetos que caracterizam a obra.

A aluna mostrou-se receosa para a prova, no entanto confiante nas suas capacidades, com um especial sentimento de alívio e conforto, por saber que a sua professora estaria no júri a apoiá-la. No decorrer da aula, manteve um espírito ambicioso e com determinação a melhoria própria das suas capacidades para a sua melhor performance na prova.

6. Desenvolvimento da prática supervisionada - Classe de Conjunto

6.1 Planificações trimestrais

Tabela 6 - Planificação trimestral, 1º Período (Fonte: Elaboração da Autora).

Planificação Trimestral - <i>Violiníssimos</i>						
1º Período						
Conteúdos	Programa	Competências	Estratégias	Recursos	Atividades	Avaliações
Conhecimento, trabalho e execução das Peças, Sonatas e Concertos dos Volumes de Suzuki e obras do repertório base para violino	1º andamento do Concerto Duplo para Dois Violinos de J.S. Bach Vol. II – lições nº 10, 7, 6 e 2 Vol. I – lições nº 14, 13, 8, 7, 5, 4, 3, 2, “Variação dos 3”, “Cavalito Salta”, Tema da Estrelinha” e “Mi-Lá	Aquisição de competências Aplicação de conhecimentos Domínio de conteúdos programáticos Evolução na aprendizagem	Método expositivo e demonstrativo Realização de audições e provas de avaliação Audição de gravações e concertos	Livro e/ou partituras Lápis e borracha Bloco de notas Conjunto de cordas suplentes Resina Esponja ou almofada Marcas de calos Elásticos Fita-cola	Audição de Natal (em regime de gravação) – 11 de dezembro de 2020, às 17h55, na AMPB. (devido às restrições de segurança impostas pela pandemia COVID-19)	Trabalhos de casa (40%) Observação direta e Audições (50%) Atitudes e Valores (10%)

Tabela 7 - Planificação trimestral, 2º Período (Fonte: Elaboração da Autora).

Planificação Trimestral - Violiníssimos						
2º Período						
Conteúdos	Programa	Competências	Estratégias	Recursos	Atividades	Avaliações
Conhecimento, trabalho e execução das Peças, Sonatas e Concertos dos Volumes de Suzuki e obras do repertório base para violino	1º andamento do Concerto Duplo para Dois Violinos de J.S. Bach Vol. IV- lição nº1 Vol. III – lição nº1 Vol. II – lições nº 9, 8 e 2 Vol. I – lições nº 17, 16, 15, 14, 13, 9, 8, 6, 5, 4, 3, 2, “Variação dos 6”, “Variação dos 3”, “Cavalito Salta”, Tema da “Estrelinha” e “Mi-Lá”	Aquisição de competências Aplicação de conhecimentos Domínio de conteúdos programáticos Evolução na aprendizagem	Método expositivo e demonstrativo Realização de audições e provas de avaliação Audição de gravações e concertos	Livro e/ou partituras Lápis e borracha Bloco de notas Conjunto de cordas suplentes Resina Esponja ou almofada Marcas de calos Elásticos Fita-cola	Audição de Páscoa (gravação) – 26 março de 2021, às 17h55, na AMPB. (devido às restrições de segurança impostas pela pandemia COVID-19)	Trabalhos de casa (40%) Observação direta e Audições (50%) Atitudes e Valores (10%)

Tabela 8 - Planificação trimestral, 3º Período (Fonte: Elaboração da autora).

Planificação Trimestral - <i>Violiníssimos</i>						
3º Período						
Conteúdos	Programa	Competências	Estratégias	Recursos	Atividades	Avaliações
Conhecimento, trabalho e execução das Peças, Sonatas e Concertos dos Volumes de Suzuki e obras do repertório base para violino	1º andamento do Concerto Duplo para Dois Violinos de J.S. Bach Tema do Filme “Harry Potter” Vol. II – lições nº 3, 2 e 1 Vol. I – lições 17, 15 com parte menor, 11, 9, 8, 7, 4, 3, 2, “Variação dos 3”, “Cavalito Salta”, Tema da “Estrelinha” e “Mi-Lá”	Aquisição de competências Aplicação de conhecimentos Domínio de conteúdos programáticos Evolução na aprendizagem	Método expositivo e demonstrativo Realização de audições e provas de avaliação Audição de gravações e concertos	Livro e/ou partituras Lápis e borracha Bloco de notas Conjunto de cordas suplentes Resina Esponja ou almofada Marcas de calos Elásticos Fita-cola	Audição de Final – 25 de junho de 2021, às 19h, na AMPB.	Trabalhos de casa (40%) Observação direta e Audições (50%) Atitudes e Valores (10%)

6.2 Planificações e reflexões das aulas

Esta aula de Classe de Conjunto, dos *Violiníssimos*, reúne todos os alunos da escola que estão a aprender o Método de Suzuki. Tendo em conta que o número de alunos é grande e a discrepância de idades é desde os quatro anos até aos dezassete, o grupo dos *Violiníssimos* é constituído por duas turmas. Sendo a primeira de alunos de iniciação, incluindo uma aluna de 1.º grau, e a segunda turma dedicada aos alunos de graus, incluindo algumas alunas de iniciação III e IV.

Quadro 4 - Planificação da aula nº 2 da disciplina de Classe de Conjunto, turma 1 (Fonte: Elaboração da Autora).

Planificações de aula de Classe de Conjunto									
Disciplina	Classe de Conjunto - <i>Violinísimos</i>		Sala	Auditório	Duração		60 minutos	Sumário	
Professora	Mariana Cabral Monteiro			Aula nº	2	Turma	1	Trabalho das lições nº 14, 13, 7, o Tema da “Estrelinha”, a “Variação dos 3”, do Volume I do Método Suzuki, e o “Mi-Lá”.	
Período	1º	Data	9-10-2020	Hora	17h55-18h55				
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais		Competências Específicas		Estratégias		Recursos	Avaliação	Tempo
Revisões sobre postura e posicionamentos Conhecimento e trabalho das lições: - Lição nº 7 do Vol. I - Lição nº 13 do Vol. I - Lição nº 14 do Vol. I - O Tema da “Estrelinha” - “Mi-Lá”	Domínio postural e das posições corretas Evolução na aprendizagem, a curto e longo prazo Demonstrar domínio de memorização das obras Demonstrar destreza de movimentos dos dedos da mão esquerda, controlando a afinação Desenvolver sentido de responsabilidade, autonomia e hábitos de estudo individual		Executar devidamente o processo entre a “Posição de Descanso” e a “Posição de Toçar”, lembrando o “Click-Clack” Capacidade de memorização Capacidade de interpretação (fraseado, caráter, dinâmica) Manter pulsação regular ao longo da obra Executar os diferentes ritmos das obras sem confusão Dominar a distribuição e colocação do arco nas várias articulações das peças		Solfejo entoada para lembrar notas da peça, antes, durante e depois da execução da obra Perguntas, concursos e jogos para testar conhecimentos como revisões de conceitos antes já estudados Divisão da turma em dois Foco de trabalho em trechos objetivos da obra, com vista a solucionar problemas de afinação, falhas ou hesitações de notas, descontrolo de pulsação, fraseado, dinâmica, articulação, distribuição e zonas do arco Execução lenta de passagens específicas, seguida da demonstração e explicação da solução por parte do professor		Lápis e Borracha Caderno Vol. I do Método de Suzuki Piano Resina Conjunto suplente de cordas Esponja ou almofada Elásticos Almofadas de calos	Trabalhos de casa Avaliação do desempenho na aula através da observação direta Comportamento e atitude Pontualidade e assiduidade	10’ dedicados à montagem e afinação dos violinos 10’ dedicados à dança e execução da música do “Mi-Lá” 10’ dedicados à lição nº 7 do Vol. I 10’ dedicados às lições nº 13 e 14 10’ dedicados ao Tema da “Estrelinha” 10’ dedicados à “Variação dos 3”

Reflexão da aula de 9 de outubro de 2020

Após montagem e afinação dos violinos, e dos alunos se sentarem nas respectivas cadeiras, a aula iniciou-se com a dança do “Mi-Lá”, como uma espécie de aquecimento. Terminada a primeira execução da dança, lembrou-se a posição do “Click-Clack”, e de seguida repetiu-se a dança, desta vez mais rápido.

Para trabalho de coordenação de mãos e ritmos/tempo, fez-se um jogo de palmas sincronizando-as com a verbalização do número. O exercício consistia em bater palmas apenas 6 vezes. Ainda no espírito da coordenação de dedos, fez-se outro exercício, sem recorrer ao violino, que se baseava em mimicar a obra do “Mi-Lá”, juntando na mão esquerda, o 1º dedo ao polegar de cada vez que fosse preciso “tocar” esse dedo/nota. Após estes exercícios, tocou-se uma vez o “Mi-Lá” em *Pizzicato*, sem auxílio do arco. Repetiu-se mais rápido e depois juntou-se o arco.

Para dar oportunidade aos alunos mais avançados, tocou-se de seguida a lição nº 7 do Volume I. No decorrer da peça, a Professora cantou o nome das notas, e mostrou a distribuição do arco necessária para tocar esta música.

Posteriormente, avançam para a música do Tema da “Estrelinha”. Relembra primeiramente o nome das notas, sem o arco, embora com o violino montado. Somente após conclusão desta tarefa, executam a peça normalmente com arco. A Professora relembra quais são as “notas gordas”, associadas às mínimas, onde se deve gastar mais arco e de maneira mais condensada. Repetem mais duas vezes para assimilação de conhecimentos.

Através de observação direta, os Professores repararam que algumas alunas estavam com um posicionamento de mão esquerda incorreto, e decidiram fazer um concurso de melhor palma da mão. Desta forma, as alunas eram incentivadas a corrigir posicionamentos de mão esquerda. Os Professores recorrem a uma referência ilustrativa e exemplificativa, para demonstrar que não devem “esmagar o violino”, ao agarrar com muita força o instrumento (e por consequência, criar tensão).

De seguida, os Professores pediram para as alunas mais avançadas executarem a lição nº 13 do Volume I do Método de Suzuki. No entanto, como ainda eram obras recentes que tinham de ser trabalhadas, não estando por isso ainda de memória, decidiram não arriscar a execução completa. Após uma primeira tentativa da primeira frase, resolveram partir para a lição nº14.

Em todas as lições, a Professora cantou as notas e foi dando indicações de arcadas, para as alunas não se perderem.

Por fim, dividiu-se a turma em dois, de maneira a todos colaborarem. Tocou-se a obra da “Variação dos 3”, enquanto as alunas que não tocavam, com o auxílio da estagiária Mariana Monteiro, batiam palmas ou percutiam com o pé no chão nas pausas da obra. Repetiu-se esta dinâmica duas vezes, sendo que da segunda vez, quem não estava tão confortável a tocar música, juntou-se ao grupo das palmas.

A aula terminou com a marcação do trabalho de casa: as lições nº 13, 8, “Variação dos 3”, Tema da “Estrelinha” do Volume I do Método de Suzuki, mais o “Mi-Lá”

Quadro 5 - Planificação da aula nº 14 da disciplina de Classe de Conjunto, turma 1 (Fonte: Elaboração da Autora).

Planificações de aula de Classe de Conjunto									
Disciplina	Classe de Conjunto - <i>Violínissimos</i>		Sala	Plataforma TEAMS	Duração		60 minutos	Sumário	
Professora	Mariana Cabral Monteiro			Aula nº	14	Turma	1	Trabalho das lições nº, 15, 5, 4, 3, a “Variação dos 6”, “Variação dos 3”, o “Cavalito Salta” do Volume I do Método Suzuki, e o “Mi-Lá”.	
Período	2º	Data	12-02-2021	Hora	17h55-18h55				
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais		Competências Específicas		Estratégias		Recursos	Avaliação	Tempo
Revisões sobre postura e posicionamentos Execução das lições: - Lição nº 15 do Vol. I - Lição nº 5 do Vol. I - Lição nº 4 do Vol. I - Lição nº 3 do Vol. I - “Variação dos 6” - “Variação dos 3” - “Cavalito Salta” - “Mi-Lá”	Domínio postural e das posições corretas Evolução na aprendizagem, a curto e longo prazo Demonstrar domínio de memorização das obras Demonstrar destreza de movimentos dos dedos da mão esquerda, controlando a afinação Desenvolver sentido de responsabilidade, autonomia e hábitos de estudo individual		Executar devidamente o processo entre a “Posição de Descanso” e a “Posição de Tocar”, relembrando o “Click-Clack” Capacidade de memorização Capacidade de interpretação Manter pulsação regular ao longo da obra Executar os diferentes ritmos das obras sem confusão Dominar a distribuição e colocação do arco nas várias articulações das peças		Solfejo entoada para relembrar notas da peça, antes, durante e depois da execução da obra Pedir voluntários para executarem a peça individualmente em frente aos colegas Foco de trabalho em trechos objetivos da obra, com vista a solucionar problemas de afinação, falhas ou hesitações de notas, descontrolo de pulsação, fraseado, dinâmica, articulação, distribuição e zonas do arco Execução lenta de passagens específicas, seguida da demonstração e explicação da solução por parte do professor Correção no momento da execução, de perto por parte dos professores Divisão da turma por grupos Repetição sistemática para assimilação de conhecimentos		Lápiz e Borracha Caderno Vol. I do Método de Suzuki Piano Resina Conjunto suplente de cordas Esponja ou almofada Elásticos Almofadas de calos	Trabalhos de casa Avaliação do desempenho na aula através da observação direta Comportamento e atitude Pontualidade e assiduidade	15’ dedicados à afinação dos violinos 45’ dedicados à execução individual das obras

Reflexão da aula de 12 fevereiro de 2021

Ao abrigo do artigo 3.º do Decreto-Lei 3-D/2021, a partir do dia 8 de fevereiro de 2021, as atividades educativas e letivas de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário foram retomadas em regime não presencial.

Na plataforma TEAMS, a aula começou pelos professores pedirem para os alunos tocarem as cordas Lá e Mi individualmente, de maneira a dar indicações para os alunos, ou Encarregados de Educação, de como afinarem os violinos. Como alguns violinos estavam bastante desafinados, os professores foram dando instruções para que o instrumento ficasse afinado.

A professora seguiu a aula perguntando às alunas qual era o trabalho de casa. Explicou que, logicamente, a maneira como se processariam as aulas no ensino à distância seria através de execução individual das peças.

Para rentabilizar a aula, foram criados canais na plataforma TEAMS, que permitiam dividir a aula por “salas”, e resolver assim com mais eficácia problemas individuais da performance dos alunos. Estas correções foram feitas pelo professor assistente ou pelas estagiárias.

Requereu uma voluntária para tocar uma obra à sua escolha e a aluna escolheu uma das lições do trabalho de casa, a nº4 do Volume I do Método de Suzuki. As instruções de correção que se seguiram estavam relacionados com dinâmicas e caráter da obra.

A próxima aluna decidiu tocar a lição nº15 do mesmo Volume. Desta vez, as correções foram direcionadas para serem aplicadas num canal à parte, de maneira ao outro professor corrigir a aluna. No fim, esta retornava ao “canal geral” para repetir a obra no fim da aula, já com as passagens problemáticas trabalhadas. A aluna seguinte tocou a obra do “Cavalito Salta”, que corresponde à “Variação A” do Tema da música da “Estrelinha”. Foram dadas instruções sobre a correta posição do arco. De seguida, outra aluna executou o “Mi-Lá”. A professora referiu que os dedos estavam fora das marcas e pediu para a aluna estudar o restante tempo, com o microfone desligado, para repetir mais tarde na aula.

A aluna seguinte avançou com a lição nº5 do Livro 1 do Método de Suzuki. As correções basearam-se na distribuição do arco, correspondendo algumas figuras rítmicas a metade ou ao arco todo. Após isto, seguiu-se a lição nº3 tocado por outra aluna. Esta demonstrou alguma dificuldade em lembrar-se das notas, então a professora executou a peça com intuito de proporcionar a relembração de algumas partes, para a aluna a seguir repetir já um melhor desempenho. Depois, outra aluna executou a obra do “Cavalito Salta”. Esta também se tinha esquecido das notas numa parte da obra e, de igual modo como com a aluna anterior, a professora executa a peça e de seguida pede para a aluna repetir. Por fim, a última aluna executou a “Variação dos 6”. A mesma, inquiriu se era

possível também executar a “Variação dos 3”, por vontade própria de aproveitar a ocasião para revê-la igualmente. No geral, a docente referiu que as alunas estavam a tocar de maneira “mole”, com pouca energia, pedindo e demonstrando as melodias de maneira mais articulada e dinamismo.

A quinze minutos de terminar a aula, após todas as alunas terem executado individualmente as lições à sua escolha, a professora retornou às alunas que tinha pedido para corrigir as lições. Assim, a docente poderia avaliar o estudo e trabalho que as alunas elaboraram ao longo da aula, junto do professor assistente ou estagiárias. Informou às colegas que perguntaria pequenos aspetos da performance das alunas que tocavam, como por exemplo, se as posições estavam corretas ou as notas afinadas. Assim, a docente certificava-se que as alunas mantinham a concentração e atenção até ao final da aula. Foi perguntando também sobre questões rítmicas, posturais ou de notas corretas, nas interrupções destinadas a correção da performance das alunas.

A aula terminou com a professora a referir que o trabalho de casa se mantinha para a próxima aula, acrescentando a Variação dos 3 mais a lição nº5 do Volume I do Método de Suzuki.

Quadro 6 - Planificação da aula nº 26 da disciplina de Classe de Conjunto, turma 1 (Fonte: Elaboração da Autora).

Planificações de aula de Classe de Conjunto									
Disciplina	Classe de Conjunto - <i>Violiníssimos</i>		Sala	Auditório	Duração		60 minutos	Sumário	
Professora	Mariana Cabral Monteiro			Aula nº	26	Turma	1	Trabalho das lições nº 17, 11, 9, 4, 3, “Variação dos 3”, o Tema da “Estrelinha” e o “Mi-Lá” do Volume I, do Método de Suzuki.	
Período	3º	Data	14-05-2021	Hora	17h55-18h55				
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais		Competências Específicas		Estratégias		Recursos	Avaliação	Tempo
Revisões sobre postura e posicionamentos Execução das obras: - Lição nº 17 do V. I - Lição nº 11 do V. I - Lição nº 9 do V. I - Lição nº 4 do V. - Lição nº 3 do V. I - “Variação dos 3” - Tema da “Estrelinha” - “Mi-Lá”	Domínio postural e das posições corretas Evolução na aprendizagem, a curto e longo prazo Demonstrar domínio de memorização das obras Demonstrar destreza de movimentos dos dedos da mão esquerda, controlando a afinação Domínio estilístico de obras		Capacidade de memorização Domínio técnico/ de afinação/ estilístico Capacidade de interpretação Capacidade de diálogo musical entre vozes Manter pulsação regular ao longo da obra Executar os diferentes ritmos das obras sem confusão Dominar a distribuição e colocação do arco nas várias articulações das peças		Solfejo entoada para relembrar notas da peça, antes, durante e depois da execução da obra Repetição de passagens para assimilação mecânica do conhecimento Foco de trabalho em trechos objetivos da obra, com vista a solucionar problemas de afinação, falhas ou hesitações de notas, descontrolo de pulsação, fraseado, dinâmica, articulação, distribuição e zonas do arco Divisão da turma por pequenos grupos para melhor atenção na afinação individualizada Execução lenta de passagens específicas, seguida da demonstração e explicação da solução por parte do professor Proposta de líderes e voluntárias para tarefas		Lápis e Borracha Caderno Vol. I do Método de Suzuki Piano Resina Conjunto suplente de cordas Elásticos Almofadas de calos	Trabalhos de casa Avaliação do desempenho na aula através da observação direta. Comportamento e atitude Pontualidade e assiduidade	20’ dedicados ao diálogo com alunas e afinação dos violinos 40’ dedicados ao trabalho das lições da aula

Reflexão da aula de 14 de maio de 2021

Esta aula foi destinada à avaliação do desempenho da estagiária Mariana Monteiro enquanto responsável pela docência dos alunos e orientação dos conteúdos.

Após afinação dos violinos, a estagiária iniciou o trabalho do “Mi-Lá”, primeiramente com arco, e posteriormente em “pizzicato” para melhor coordenação. Repetiu novamente e depois avançou para o Tema da “Estrelinha”. Pediu a uma voluntária para liderar a obra. Repetiu-se ainda algumas vezes de modo a melhorar o seu desempenho enquanto líder, e educar as restantes colegas ao observar a aluna.

Seguiu-se para a “Variação dos 3” com outra voluntária. Aqui, com umas certas hesitações e dúvidas, relembramos o esquema da obra, bem como a verbalização do “Tsch” característico das pausas desta peça. Desta vez, a líder sentiu alguma insegurança, razão suficiente para a docente insistir na confortabilidade de liderança da criança. Para isso, trabalhou-se o “inspirar” com intuito de “dar a entrada” de maneira a coordenadamente as colegas prepararem e seguirem o tempo da líder. Devido à existência notória de dúvidas nas notas da obra, a estagiária decidiu dividir a turma a meio de modo a ouvir mais atentamente de onde surgiam as notas erradas, e eficazmente aplicar as devidas correções individuais.

Seguidamente, avançou para a lição nº3 do Volume I do Método de Suzuki. Nesta, foi lembrado a verbalização dos “Hey!”, também característico da peça, sendo o primeiro em *forte* e o segundo em *piano*. De seguida, a mando de uma das professoras responsáveis pela disciplina, executou-se a lição nº4 com duas alunas que estavam a terminar o trabalho da peça na aula individual, a fim de lembrar e permitir o avanço da lição nas suas aulas individuais.

Depois, como estipulado na aula anterior, as alunas mais avançadas, tocaram a lição nº17 na íntegra, individualmente com a docente, como uma espécie de “prova”. Foram evidenciadas pequenas correções para atentarem numa próxima vez, e devido ao escasso tempo, avançou-se para a lições nº9 do Volume I. Como as colegas não se lembravam da lição, apenas uma aluna tocou, enquanto as outras escutaram sentadas. Estas foram chamadas à atenção por ser uma lição que tinha sido marcada para estudar em casa, e avançou-se para a lição nº11, onde o mesmo se procedeu.

Por fim, retornaram ao “Mi-Lá” para voltarem a tocar todas as alunas antes da aula terminar.

Para a semana seguinte, ficaram marcadas como trabalho de casa: o “Mi-Lá”, o “Cavalito Salta”, o Tema da “Estrelinha” e as lições nº 2, 4, 6, 9, 11 e 17 do Volume I do Método de Suzuki.

6.3 Audições, mostras e atividades de solidariedade

6.3.1 Audições internas

Habitualmente, os *Violiníssimos* realizam pelo menos três audições internas ao longo do ano letivo, sendo estas as temáticas e de final de período: Audição de Natal, Páscoa e Final. Este ano letivo, devido à pandemia provocada pela COVID-19, as audições foram impossibilitadas de ser abertas ao público, pelo que se arranjou a alternativa de gravar em formato digital e enviar para os Encarregados de Educação dos alunos integrantes da classe de conjunto. As gravações foram realizadas na aula, com a indumentária própria de audição e preparação igualmente exímia.

A gravação correspondente à Audição de Natal decorreu no dia 11 de dezembro de 2013 às 17:55h no Auditório da Academia de Música de Paços de Brandão, com duração de pouco mais de duas horas, tempo necessário para gravações e pequenos ajustes corretivos. Como é natural, ocorreram pequenas falhas que encaramos com naturalidade, pois para alguns alunos seria a primeira apresentação. No entanto, neste registo, sendo possível corrigir pequenas falhas, permitiu-nos regravar novamente para obter uma melhor versão da *performance*. Desta forma, também provocou uma maior descontração e nervosismo nos alunos, que para além de não haver público, poderiam ter a oportunidade de repetir e melhorar. Os alunos cumpriram o que foi pedido durante as aulas e demonstraram uma boa atitude em palco, com a ajuda de líderes, sendo estas as estagiárias. O repertório executado foi o seguinte: Lições nº 7 e 10 do volume II e das lições nº 14, 13, 5, 2, Tema e “Mi-Lá” do volume I do Método de Suzuki. Notou-se um bom som de grupo, boa coordenação e bom posicionamento.

O mesmo se aplicou à Audição de Páscoa, que decorreu em regime de gravação na aula do dia 26 de março de 2021, às 17h55 no Auditório da AMPB. À exceção de anos anteriores, como é de habitual, este ano não foi possível realizar a apresentação na época do Carnaval devido à interrupção letiva e consequentes medidas posteriores de segurança impostas pelo governo em prol do combate da propagação ao vírus da COVID-19. Posto isso, já não sendo uma audição de Carnaval com a escolha própria de um traje ou fantasia de indumentária como celebração à festividade, a indumentária foi formal.

Em adição, desta vez a audição contou com performances conjuntas e individuais, algo nunca até então feito na classe de conjunto, durante vinte e sete anos. Isto permitiu uma abordagem à primeira performance individual das alunas e auxílio em lidar com nervosismos subjacentes. Da mesma maneira como a sessão de gravações da audição anterior, foi permitido às alunas gravar mais do que uma vez se necessário, pela ocorrência de pequenas falhas ou insatisfação com o resultado. As alunas colaboraram e reagiram com uma atitude bastante entusiasta para a sua primeira audição a solo, com piano e auxílio de um líder, sendo esta a estagiária Mariana Monteiro. O programa apresentado foi o seguinte: Lições nº 17, 16, 13, 9, 8, 6, 5, 3 e 2, o Tema da “Estrelinha”, a “Variação dos 3”, o Cavalito Salta e o “Mi-Lá” do Volume I e a lição nº2 do Volume II do Método de Suzuki.

Por fim, a audição final do ano letivo 2020/2021 decorreu no dia 25 de junho, presencialmente no auditório da AMPB. Contando com a presença da estagiária Mariana Monteiro como líder na maioria das obras e como membro da obra de J.S. Bach, não poderia ter havido maior envolvimento na última apresentação do grupo enquanto um todo. O repertório executado inclui: o Tema do Filme “Harry Potter”, o Concerto Duplo para dois violinos de J.S. Bach, as lições nº 3 e 2 do Volume II, também como a 15 (incluindo a secção menor transcrita no Volume III), 11, 8, 7, 4, 2, “Cavalito Salta”, Tema da “Estrelinha” do Volume I do Método de Suzuki, mais o “Mi-Lá”. Os alunos ficaram satisfeitos no final do concerto pelo trabalho desenvolvido e o resultado do mesmo perante o público, o mesmo sentimento gratificante se revelou nos professores e estagiárias. Essencialmente, foi notório nos alunos um entusiasmo acrescido por voltarem a apresentar-se em palco diante dos seus familiares e amigos, tendo sido para alguns a despedida e o fim de um ciclo.

6.3.2 Audições/Apresentações externas

Devido às restrições de segurança impostas pelo governo nos tempos de pandemia em que decorreu o ano letivo 2020/2021, os *Violiníssimos* foram impossibilitados de se apresentarem também publicamente fora da instituição, nos costumes concertos de cariz social como anos anteriores, a título de exemplo no Hospital de Santa Maria da Feira.

Como alternativa, com parceria com organizações, instituições e projetos de carácter social, foram realizadas gravações de vídeo que foram posteriormente partilhadas com profissionais de saúde e utentes do Hospital. Adicionalmente, foram divulgados num projeto de rádio do concelho para promover talentos dos alunos.

7. Atividades extracurriculares

7.1 - Mostras de Instrumentos

Este ano, as mostras de instrumento tomaram um rumo distinto das anteriores, devido às restrições face a COVID-19, no entanto, com organização e planejamento reforçado, foram realizadas as atividades no sentido de divulgar e dar a conhecer o instrumento a novos alunos.

Tendo em mente a importância de fomentar estes eventos, foram realizadas três mostras de instrumentos perto do final do ano letivo. Em todas as ocasiões, foram tomadas medidas de proteção, com organização dobrada de desinfecção e presenças de aluno por sala.

A primeira mostra decorreu no dia 16 de abril às 9h20 na Biblioteca da Escolaglobal de Santa Maria da Feira, destinada à turma de Iniciação IV, de maneira a cativar novos alunos a entrarem para ensino articulado a partir do 5.º ano, equivalente ao 1.º grau no ensino artístico. Todos os docentes da Academia deslocaram-se até à Instituição para apresentarem uma lista de obras e repertório previamente definidos em reunião. Numa primeira “edição”, o resultado foi bastante satisfatório com uma positiva adesão, com uma audiência direcionada a crianças do 1.º ciclo e Pré-escolar, com idades compreendidas entre os três e os nove anos. Houve interação e diálogo com o público, bem como a demonstração de vídeos projetados de desenhos animados da *Disney* num ambiente musical, o que cativou deveras o interesse e atenção das crianças. Adicionalmente, a reação de alguns dos alunos foi surpreendente na medida em que muitos deles não conheciam alguns instrumentos.

No entanto, não foi possível os alunos experimentarem os instrumentos por falta de meios disponíveis fora das instalações da “Instituição Mãe”, então para responder a esse elemento crucial, realizou-se uma segunda iniciativa de modo a possibilitar a experimentação dos instrumentos por parte das crianças. Esta, foi realizada já na Academia de Música de Paços de Brandão, dia 15 de maio entre as 13h e as 17h30, com a minha colaboração para ajudar os alunos a localizar as salas designadas aos respetivos instrumentos. Em anos anteriores, os alunos dos instrumentos colaboravam na demonstração dos instrumentos junto dos seus professores, de maneira a demonstrar às crianças de idades idênticas as suas habilidades, num sentido de incentivá-las a experimentar elas próprias e aprender. Durante essas apresentações recorriam sistematicamente a pequenas brincadeiras com o instrumento, como por exemplo, tocar deitado e sentado. Na impossibilidade dessas “brincadeiras”, os professores arranjaram estratégias para cativar os alunos como executar obras e temas conhecidos, provindas de filmes da *Disney* e de redes sociais atuais. Seguidamente, era dada a oportunidade de experimentarem e tocarem pela primeira vez nos instrumentos, bem como aprenderem as partes constituintes dos instrumentos. O balanço foi bastante positivo, com enorme interesse e entusiasmo para a aprendizagem de todos os instrumentos musicais.

Para complementar, foi concretizada mais uma, e última do ano letivo presente, iniciativa de mostra de instrumentos, dia 29 de maio às 15h, agora destinada aos alunos de Pré-escolar e 1.º ciclo, para interessados em ingressar no curso de iniciação de música.

7.2 Masterclasses

Como complementação à formação académica dos alunos, a Academia de Música de Paços de Brandão, tem como prática recorrente promover masterclasses com docentes de grande prestígio nacional e internacional dos vários instrumentos, ao longo do ano letivo. Este ano letivo, devido ao ensino à distância imposto como medida preventiva à COVID-19, algumas masterclasses foram realizadas em regime *online*, através da plataforma TEAMS.

Habitualmente, são realizadas duas masterclasses de violino ao longo do ano letivo, sendo uma delas a anual masterclasse do professor Augusto Trindade, docente na Academia de Música de Paços de Brandão, responsável pelos alunos mais avançados do instrumento, normalmente sendo estes os alunos do ensino secundário. Neste ano letivo, esta foi realizada presencialmente no Salão da Tuna da Instituição, nos dias 10 e 11 de abril de 2021, aberta a um público limitado interessado a ouvir, como amigos e familiares.

No que diz respeito à outra docente responsável pela orientação da Masterclasse, foi realizada pela professora do Conservatório de Música do Porto, Suzanne Lidegran, nos dias 27 e 28 de fevereiro de 2021, através da plataforma TEAMS. Sendo um regime *online*, apenas os inscritos estavam autorizados a participar ativamente ou passivamente (enquanto ouvinte).

Ambas as masterclasses foram abertas a alunos da instituição de quaisquer idades, por aconselhamento e ajuda de preparação do docente do aluno inscrito.

7.3 - Outros

Idealizada para uma cerimónia de final de ano letivo de apresentações musicais dos alunos da escola Externato Paraíso dos Pequenininos, foi escrito uma espécie de “Livro Digital” relacionado com o vírus da COVID-19 e as consequentes adaptações das pessoas à vida social, educacional, entre outros. Esta atividade foi fomentada por uma docente responsável pela disciplina de classe de conjunto da Escolaglobal de Santa Maria da Feira, reunindo as crianças para o projeto.

Como tal, devido à parceria com a AMPB, foi pedido colaboração musical com uma canção escrita para o projeto, intitulada de “Era uma vez” que narra, pela perspetiva de uma criança, as mudanças vividas face ao combate do vírus. O arranjo, escrito pela docente, foi executado por um quarteto constituído de três violinos e um violoncelo, com membros da Instituição da Academia de Música de Paços de Brandão, contando

com a minha presença na voz de terceiro violino. A apresentação foi agendada para dia 27 de junho de 2021, no Europarque, juntamente com a colaboração dos alunos da Escolaglobal.

8. Reflexão Final sobre a Prática de Ensino Supervisionada

A realização desta prática de ensino supervisionada foi, sem dúvida, uma experiência importante no meu percurso enquanto docente, uma vez que veio enriquecer os meus conhecimentos. Apesar de lecionar há já alguns anos, esta oportunidade proporcionou-me momentos de reflexão sobre várias questões determinantes na minha prática pedagógica no futuro.

É essencial que um professor procure o gradual e constante adquirento de novos conhecimentos e busque novas perspetivas e estratégias quer pedagógicas, quer didáticas. Deste modo, considero fundamental que o docente ao longo da sua carreira assuma uma atitude curiosa, procurando aprender e solidificar os seus saberes.

O Método de Suzuki, apesar de ser um método de ensino de violino relativamente recente em Portugal, tem produzido resultados notórios, como se pode verificar pelos prémios já obtidos em concursos pelos alunos deste método a nível nacional e ao nível da AMPB em específico, considerada uma das instituições pioneiras na introdução do método em Portugal. Sendo uma das violinistas das primeiras gerações que recebeu a formação neste método nesta precisa instituição, reconheço ser uma experiência que me fez sentir realizada e honrada por transmitir os conhecimentos outrora aprendidos, a novas gerações de crianças inspiradoras.

Este ano letivo foi bastante desafiante devido à pandemia do vírus da COVID-19 que transformou os métodos convencionais de ensino, e o mundo em geral, adaptando-nos a uma nova realidade tecnológica, à distância através de um ecrã que separa aluno e professor. Mesmo assim, foram atingidos os objetivos traçados ao longo do ano, tanto na aluna sobre o qual foi realizada a prática de ensino supervisionada, tanto nos alunos presentes na classe de conjunto. Isto deveu-se à colaboração parental em todo o processo de ensino à distância, à competência e ajuste dos professores no regime de aulas *online*, bem como a consciência dos alunos na adaptação de ritmo de trabalho e motivação por continuar a progressão gradual de conhecimentos.

PARTE B - ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO
A importância do papel do professor na autoestima do
aluno
O exemplo dos alunos de música

Parte I - Enquadramento teórico

Fundamentação Teórica / Descrição do Projeto de Investigação

O presente artigo científico tem de fundamentação teórica diversos autores especializados e dedicados em temas específicos, sendo os seguintes:

- Suzuki (2013) – talento musical / apoio e envolvimento parental;
- Santiago Galve (2014) e Augusto Cury (2003) – técnicas e estratégias educacionais;
- Jean Piaget (1972) e Vygotsky (2003) – Psicopedagogia (psicologia e pedagogia);
- Roger Gilbert (1976) – evolução da pedagogia, sociologia e ideias associados;
- Margarida Fonseca Santos (2016) – motivação e componente psicológica no aluno;

Além dos autores acima referidos, tendo por base os livros que são referenciados ao longo do corpo de texto, foram tomados como referência alguns artigos científicos – dissertações, teses, artigos, blogs, fóruns entre outros – invocando também outros autores.

Entre artigos de épocas e etapas histórico-temporais, a bibliografia conta com temáticas e problemáticas relevantes e fundamentais no âmbito deste trabalho, relativamente aos seguintes assuntos:

- O **Docente**: na promoção da autoestima do aluno (Anjos, 2016; Chmurzynska, 2012; Escobar, 2009; Lawrence, 2006; Duclos, 2004), práticas educativas do futuro educador (Botelho, 2013), bem-estar emocional (Ramos, sem data);
- O **Aluno**: liberdade de expressão, pensamentos e emoções dos alunos (Chinn, 2011; Brown e Marshall, 2006; Lowen, 2004; Maslow, 1954), influência dos fatores ambientais e sociais no desenvolvimento infantil (Nascimento, G., & Orth, M., 2008);
- Relação **Aluno-Professor**: relação de afetividade e empatia (Andrade, 2010; Lopes, 2009; Silveira, 2014), impacto emocional negativo (Ferreira, 2019; Laine, A., Ahtee, M & Naveri, L., 2019);
- A **Instituição**: o ambiente emocional (Harvey, 2004; Hilário 2012), a influência da autoestima no desempenho escolar (Mendes, D., Castelano, K., Martins, L., & Andrade, C., 2017; Rodrigues, A., Santos, C., Barbosa, E., & Silva, R., 2010);
- A **Educação**: avaliação de docentes (diversos), avaliação do sistema de acompanhamento das crianças (Amaro, 2013), a importância das emoções na aprendizagem (Fonseca, 2016; Lima, 2019), fatores que facilitam e dificultam a aprendizagem (Gomes, 2018);
- Entre outras temáticas abordados por outros autores, como serão desenvolvidos nos próximos capítulos

Com base na ideologia teórica de vários pedagogos e filósofos, quer do século passado, quer contemporâneos, conciliando assim ideias atuais e tradicionais, foi possível reunir e propor um compêndio de medidas ideais a tomar em prol do bem-estar emocional da criança, envolvendo: a família, o sistema educativo presente, a instituição em questão, o docente e a relação com este.

A pesquisa teórica, e consequente realização de estudo de caso, veio responder, com fundamentos e critérios conscientes baseados num compêndio de teorias de autores, às necessidades encontradas em cada criança, e nas crianças em geral.

1. O conceito da autoestima

Segundo Fonseca (1995), a aprendizagem vai além de atitudes comportamentais, incluindo também conceitos psicológicos importantes. De acordo com Brookover, Patterson e Thomas (1964), existe uma relação positiva entre a autoestima e o desempenho acadêmico. Uma autoestima positiva está associada a um bom rendimento (Bermúdez, 2001). Uma baixa autoestima pode contribuir para inseguranças, desânimo e conseqüente insucesso, quando postos à prova, em comparação ou competição. A competição pode ser entre colegas ou de um indivíduo consigo mesmo, combatendo expectativas próprias e ideais estabelecidos.

Para Mruck (1998), a autoestima está diretamente relacionada com a saúde mental ou bem-estar psicológico de um indivíduo e progresso pessoal, cuja carência pode levar a depressão e/ou conseqüências autodestrutivas mais graves. Já Briggs (2002) define autoestima como uma mola que pode impulsionar o sucesso ou o insucesso, como a maneira pela qual um indivíduo se sente em relação a si mesmo, ou em que medida há valor próprio e autorrespeito. Por sua vez, Zacharias (2012) acredita que a autoestima se forma a partir da interação entre o “eu” e o meio social. De acordo com William James (1980, referido por Alpay, 2000; Duclos, 2006) a autoestima define-se como o produto obtido a partir de sucessos e êxitos.

Um alicerce estreitamente relacionado com a autoestima é a relação com o autoconceito, também este com diferentes perspectivas de definições, seguindo alguns exemplos.

O autoconceito postula a ideia do eu como objeto de conhecimento em si mesmo e atualmente tende a ser concebido como uma noção pluridimensional, que engloba representações sobre diferentes aspetos da pessoa (aparência e habilidades físicas, capacidades e características psicológicas adversas, capacidades de relação interpessoal e social, características morais...). (Coll, Marchesi, Palacios, & colaboradores, 2004a, p. 210)

Para Carapeta e colaboradores (2001, citado por Gomes, 2007), o autoconceito é a percepção e o valor que cada indivíduo tem sobre si próprio, isto é, das suas características, atitudes, limitações, potenciais atributos e/ou capacidades nas diferentes áreas existenciais: física, social e moral (Botelho, 2013, p. 56).

Na opinião de Lawrence (2006), autoconceito é a soma total das percepções pessoais a nível característico, mental e físico de um indivíduo e a autoavaliação que ele faz destas. Este autor refere ainda que o autoconceito engloba três componentes, sendo estes: cognitivo (reflexão); afetivo (sentimentos) e comportamental (ação).

Segundo Rosenberg (1965, referido por Sbicigo, Bandeira, & Dell'Aglio, 2010), autoconceito é uma coletânea de reflexões e sentimentos sobre o seu valor próprio, refletindo-se dessa forma numa atitude positiva ou negativa de si mesmo. “É este valor dado pelo indivíduo às suas habilidades, competências, capacidades e relacionamentos sociais que irá influenciar a forma como se aceita, elege as suas metas, valoriza os outros e estabelece expectativas e projetos (Bandeira, 2009).”

O autoconceito/autoconhecimento é a essência do bem-estar emocional. Quando é adquirida essa capacidade, estamos prontos para nos conseguirmos regular emocionalmente. Por isso é crucial que, desde cedo, se cultive o autoconhecimento nas crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento feliz e saudável.

O ser humano vive a dualidade da necessidade de estar urgentemente em conformidade com a sociedade, embora ambicione ver a sua identidade como única, devendo por isso estabelecer-se um equilíbrio entre o individualismo e a socialização (Botelho, 2013, p. 68).

Este fator tem vindo a ganhar elevada relevância social atualmente. A importância de inclusão num meio social ou académico interfere diretamente com a autoestima de um indivíduo.

1.1 Formação de autoestima

De acordo com White (2009), a autoestima forma-se através das experiências vividas do indivíduo e a interpretação que este faz dessas mesmas experiências. Estas influenciarão as suas atitudes e sua visão que o indivíduo faz de si mesmo, do mundo e do que o rodeia.

A autoestima é como nos vemos a nós mesmos, imagem baseada num conjunto de convicções que acreditamos que sejam verdade, confirmando-se ou não essa expectativa (Giordani, 1998). Este conjunto é construído pela assimilação de comentários alheios, sendo estes mais tarde sentimentalmente avaliados e interpretados pessoalmente.

Escobar (2009) acredita que o conceito que temos de nós mesmos não é algo herdado, mas sim aprendido a partir do nosso entorno, mediante a valorização que fazemos do nosso comportamento e da assimilação e interiorização da opinião dos outros em relação a nós. Plummer (2012) complementa Escobar referindo ainda que a autoestima está intrinsecamente ligada às experiências da vida na infância e à importância de pessoas que nesta têm a sua influência.

Muitos autores defendiam a autoestima como um conceito confusamente abrangente, com a possibilidade de errónea associação à definição.

Plummer (2012, p. 9) acreditava que “uma autoestima elevada” podia ser vista como “o sentimento de nos sentirmos bem connosco próprios, muitas vezes em

detrimento de terceiros”. Neste caso, a definição refere-se ao bem-estar próprio em vez de um equilíbrio emocional inconstante entre o sobrestimar-se e o subestimar-se (Duclos, 2006, p. 33).

Segundo Lawrence (2006), algumas crianças na sala de aula com um comportamento considerado extremamente confiante e, ao mesmo tempo, indiferente à consequência dos seus comportamentos, são classificadas como crianças com autoestima em demasia. No entanto, o mesmo autor afirma que uma análise e avaliação mais aprofundadas, normalmente, revelam precisamente o contrário, sendo isto baixa autoestima e pouca confiança em si. Este cenário acontece devido à tentativa de camuflar sentimentos de insegurança com atitudes de “confiança”. Este comportamento é comumente chamado de “pseudo autoestima”.¹ Pelo facto de terem baixa autoestima, exageram as qualidades que ambicionam ter numa tentativa de se sentirem bem com elas próprias (Plummer, 2012).

Outro caso frequente, é o da criança desenvolver uma imagem própria totalmente irrealista. Segundo Lowen (2004, referido por Lawrence, 2006), crianças narcisistas “têm uma imagem engrandecida delas mesmas como sendo um ser único e superior², o que não deve ser confundido com autoestima.

Para Brown e Marshall (2006), a autoestima classifica-se de três distintas maneiras (é relevante realizar um resumo destas para esclarecimento e auxílio na compreensão desta área):

- A autoestima global – considerada um traço da personalidade que representa a forma como as pessoas normalmente se sentem. Segundo Ness, Sedikides e Srevenson (2002, referido por Brown & Marshall, 2006) esta é uma característica de componente provavelmente genética, por se revelar tão consistente e estável durante a vida da pessoa;
- A autoestima enquanto estado – considerada uma resposta psicológica ou emocional gerada por situações que influenciam ou distorcem o valor e autoavaliação que cada um tem de si, quer aplicado geralmente ou numa área específica sobre a sua personalidade ou capacidades;

A principal diferença que distingue a autoestima global e os sentimentos provenientes da autoestima reside na duração de tempo, sendo que a primeira vai-se construindo e moldando ao longo da vida, e a segunda é mais momentânea.

Duclos (2006) refere que a autoestima não se representa apenas como a consciência de qualidades, mas também como percepção dos seus limites. Esta imagem, que as experiências pessoais vão construindo e alterando no decorrer dos anos, nunca está definitivamente adquirida (Laporte & Sévigny, 2006; Bee, 2003). “Pesquisas

¹ “Pseudo self-esteem has its source in external factor such as praise and admiration. If the external sources disappear their self-esteem drops” (Lawrence, 2006, p. 22)

² “Has a grandiose view of themselves as being superior and unique” (Lowen, 2004, referido por Lawrence, 2006, p. 22)

recentes demonstraram que esse auto-retrato muda ao longo de toda a vida e que continua a modificar-se mesmo depois dos 80 anos” (Laporte & Sévigny, 2006, p. 13), no entanto, segundo Block e Robins (1993, referido por Bandeira, 2009) a autoestima tende a ser mais estável com o passar do tempo.

Segundo os autores Greenwald & Banaji (1995) e Zeigler-Hill (2006), é possível ainda dividir a autoestima em implícita ou explícita. No primeiro caso, é considerada a primeira a resposta mental automática e inconsciente¹ (Baccus, Baldwin & Packer, 2004, p.498). Respeitante ao segundo caso, autoestima explícita representa os sentimentos originados de um processo racional e consciente (Zeigler-Hill, 2006).

“A auto-estima refere-se à avaliação afetiva que fazemos de nosso autoconceito em seus diferentes componentes, ou seja, como a pessoa se valoriza e se sente em relação às características que se auto-atribui” (Coll & Marchesi & Palacios, & colaboradores, 2004a, p. 211).

Vários autores procuraram aprofundar a dimensão dessa autoavaliação qualitativa, dividindo em diferentes componentes, por exemplo, uma criança acreditar que não sabe tocar Violino de maneira satisfatória, embora seja competente em Matemática (DeBord, 2000; Duclos; 2006; Lawrence, 2006; Plummer; 2012). “A auto-estima tem um caráter essencialmente multidimensional, sendo formada por um conjunto de facetas que mostram muita independência entre si” (Coll & Marchesi & Palacios & colaboradores 2004b, p.187). A reflexão sobre qualidades e fraquezas próprias vai mudando com a idade, bem como a importância que elas têm para a criança (tal como o autoconceito), e encontra maior estabilidade na idade adulta (Ness, Sedikides & Srevenson 2002, referido por Bronwn & Marshall, 2006).

Maslow (1954) publicou a obra que introduziu sua hierarquia de necessidades: A Teoria da Motivação Humana (Simon and Schuster, 2013), onde estudou com macacos as escolhas comportamentais com base nas suas necessidades pessoais. Segundo o autor, as necessidades humanas hierarquizam-se em cinco patamares, tal como representado na pirâmide da figura 3. Na base encontram-se as necessidades mais urgentes (fisiológicas) e no topo, as necessidades de realização pessoal. De acordo com a teoria de Maslow, as necessidades mais altas da pirâmide só serão concretizadas se as dos níveis inferiores forem realizadas a um nível satisfatório, embora nem sempre seja aplicável.

¹ “Implicit self-esteem can be thought of as an automatic attitude toward the self, which influences subsequent evaluations of the self and of self-relevant objects in the environment”



Figura 3 - Pirâmide de Maslow sobre a Hierarquia de necessidades.

Como se pode verificar, o autor classificou no primeiro patamar, as necessidades essenciais à sobrevivência, sendo estas alimentação, abrigo, repouso, etc. No segundo patamar, encontram-se as necessidades de segurança como saúde e proteção contra ameaças e perigos. De acordo com Maslow, estas duas maiores colunas consistem nas necessidades básicas. Avançando para o terceiro patamar, estão as necessidades sociais, correspondendo à troca de amizade, amor, afeto por companheiros, amigos, membros familiares e/ou comunidade envolvente. No quarto patamar está classificada a autoestima, respondendo às necessidades de conquista de respeito, estima e reconhecimento de outros e de autoconfiança de habilidades e capacidades próprias. Estas duas colunas representam o bem-estar psicológico e emocional, sendo que o último, e quinto patamar, representa a necessidade motivacional, relativo a auto-realização. Estas centram-se no potencial de cada um para desenvolver-se continua e deliberadamente.

Segundo a teoria de Maslow (1954), é essencial primeiramente cumprir as necessidades vitais da criança, satisfazendo também, no terceiro patamar, as relações no seio familiar e social, bem como o laço entre aluno e professor. “Só quando estes três níveis de necessidades estão colmatados, ou pelo menos em grande parte, a pessoa está em posição de desenvolver a autoestima. Toda a tentativa para desenvolver este sentimento sem que estejam adequadamente preenchidas as necessidades fundamentais (...) só pode conduzir a um resultado precário ou revelar-se simplesmente ineficaz” (Duclos, 2006, p. 53).

Outros autores defendem diferentes escalas e graus de autoestima. Plummer (2012) distingue sete elementos: autoconhecimento; eu e os outros; autoaceitação; autossuficiência; autoexpressão; autoconfiança e autoconsciência. Enquanto Duclos (2006) aborda somente quatro componentes: sentimento de segurança e autoconfiança; autoconhecimento (autoaceitação, autoconsciência); sentimento de inclusão (eu e os outros, autoexpressão) e sentimento de competência (autossuficiência), (Botelho, 2013, p. 67). Como já foi referido, cada um destes

elementos altera-se conforme o estágio de desenvolvimento e a altura da vida da pessoa.

1.1.1 Traços gerais da personalidade do músico/criança

Nas palavras de Shinichi Suzuki (2013), as “crianças adaptam-se ao seu ambiente, inconscientemente absorvendo o que veem e ouvem ao crescer, e desta maneira formando a sua personalidade.”¹ (p. 11).

A autoestima varia de criança para criança dependendo das suas experiências e traços de personalidade em construção (Botelho, 2013, p. 62). Ortega e Gasset defendiam a filosofia que “eu sou eu e a minha circunstância”, apoiando a teoria que “a personalidade não começa e termina no indivíduo, antes se estende e projeta ao ambiente social.” (Galve, 2014, p. 136). Também o estatuto socioeconómico e panorama cultural são fatores determinantes para a formação de personalidade, aspetos estes cruciais na vida de um músico, possibilitando o desenvolvimento da interpretação e sentido crítico, bem como para a própria musicalidade (North & Hargreaves, 2007; Boespflug, 1999; Lebler, 2006).

Kemp (1996) descreve um músico profissional como sendo um introvertido arrojado. Estudos do autor e outros anteriormente mencionados, incluem um perfil meramente ilustrativo das características mais recorrentes de instrumentistas pelo seu naipe da orquestra sinfónica: enquanto os instrumentistas de cordas são mais propícios a ser introvertidos, imaginativos e radicais, os metais e percussionistas indicam ser mais extrovertidos, com menos autodisciplina.

O ato de estudo e prática individual requiere várias horas de isolamento e disciplina, o que pode também provocar ansiedade. Estudos indicam que os músicos tendem a desenvolver uma falácia e incapacidade em distinguir a vida musical da vida pessoal como duas identidades distintas (Davies, 1978; Wilson, 1984; Wills & Cooper, 1988; Dews & Williams, 1989; Tobacyk & Downs, 1986; Smith et al., 2000). Kemp (1996) afirmou que músicos com pouca autoestima, revelavam uma maior ansiedade em ambas as identidades.

Botelho, (2013) cita os autores Ferreira, Lage, & Madeira (2009) referindo que “é importante que a criança se conheça, que dê valor ao que sente, pensa, deseja, que aprenda a aceitar as suas limitações, que descubra formas de solucionar situações problemáticas e que seja capaz de ser um agente ativo em situações/atividades agradáveis” (p. 73).

De acordo com Ferrière ou Claparède, o desenvolvimento da personalidade é sobretudo determinado pela evolução dos interesses. (Gilbert, 1976, p. 154).

¹“(...) young children adapt to their environment, unconsciously absorbing what they see and hear as they grow, and in this manner forming their personalities”

1.1.2 Genética/Envolvência parental

A autoestima tem o seu período de iniciação na infância, através da convivência com os pais, familiares, e posteriormente no ambiente escolar, com os amigos e professores. Uma influência determinante na construção da autoestima é o sentimento de apoio demonstrado pelas pessoas mais próximas e consideradas importantes, aquelas que fazem parte do nosso círculo mais próximo.

A família é o nosso primeiro contacto para a interação e inserção no meio social, e as nossas experiências dão início ao processo de construção da personalidade, valores e ideais. Este contacto inicial, inconscientemente, também desenvolve a base da autoestima e dos primeiros traumas, abrindo a janela para o autoconceito, o conceito individualizado do mundo e o nosso papel nele.

Uma formação negativa a partir da família e da escola podem resultar em graves bloqueios nas capacidades de um indivíduo. Uma formação positiva, por sua vez, promoverá uma busca saudável por conquistas promissoras.

A própria atitude e personalidade dos familiares pode ter um grande peso na autoestima da criança. “Fator genético, segundo as leis de Mendel, pode condicionar e até decidir o comportamento, sendo o mais decisivo” (Galve, 2014, p. 140). E apesar de não haver unanimidade no âmbito psicológico e pedagógico, é sabido que a conduta humana, bem como os comportamentos, atitudes, ideais e valores inerentes, são consequência de alguns componentes, sendo estes: Genética, Cultura, Educação e Liberdade (Galve, 2014, p. 140).

O primeiro passo para o desenvolvimento da autoestima é o crescimento da noção de confiança proveniente do contacto com as pessoas mais importantes do contexto da criança (Erikson, 1982, referido por Duclos, 2006). Segundo este último autor, desde a fase em que começa a gatinhar e caminhar, a criança necessita de um ambiente seguro onde se sinta apoiada. Desta maneira, proporciona-se a oportunidade para explorar o meio envolvente de forma confiante nas suas capacidades, e menos hesitante nas suas limitações, influenciando a sua autoestima (DeBord, 2000).

Aos 18 meses, ocorre o primeiro autorreconhecimento da criança (Feldman, Papalia & Olds, 2001; Bee, 2003) (por exemplo, “quando se olha para o espelho” (Botelho, 2013, p. 60) e iniciam assim as tentativas de autoconceito), mas só a partir dos sete ou oito anos de idade, a criança começa a tomar consciência e a verbalizar aspetos que crê sobre si, comparando-os com os que a rodeiam, e com a sua versão do “eu ideal”, segundo critérios sociais (Feldman, Papalia, & Olds, 2001). Tal como Piaget demonstrou, este acontecimento ocorre por volta desta idade devido ao desenvolvimento da inteligência e de juízos de valores associados a pensamentos operatórios concretos (Botelho, 2013, p. 61).

Segundo Burhans e Dweck (1995, referido por Feldman, Papalia & Olds, 2001) a autoestima tende a ser muito dependente da opinião dos adultos mais importantes.

A par deste desenvolvimento, é inegável o papel relevante que a escola tem na formação da autoestima da criança, salientando interesses e competências, e gerando um sentimento inerente de competência nelas (Laporte & Sévigny, 2006).

2. Autoestima no processo de aprendizagem

“Ao longo do desenvolvimento da criança, a autoestima pode evoluir de diferentes formas, é por isso importante compreender o que define uma autoestima alta e uma baixa, bem como quais os comportamentos associados a cada nível. Só assim educadores, professores e pais poderão detetar casos problemáticos e planear estratégias adequadas para proteção e desenvolvimento da autoestima e contribuir para o desenvolvimento integral da criança” (Botelho, 2013, p. 62).

Vários estudos indicam que a autoestima, em muito se relaciona e interfere com o processo de aprendizagem, podendo estimulá-lo ou dificultá-lo. Pode também afetar a motivação, interesse ou concentração no mesmo. A cognição representa um grande papel na maneira como nos auto caracterizamos, atribuindo um ponto de questão sobre nós mesmos e sobre sucesso/insucesso próprio. (Hetteima & Kenrick, 1992). Se um indivíduo acreditar nas suas próprias capacidades, estabelece-se um impacto positivo na maneira como este idealiza um futuro próximo nessa área (Markus & Ruvolo, 1989).

Em 1986, Perosinho e Pinto concluíram que, quanto maior a autoestima, maior o sucesso académico. Piaget, em 1988, explicou que o desenvolvimento do intelecto de um indivíduo é formado, paralelamente, por dois componentes – o afetivo e o cognitivo (tornando-se igualmente importante no desenvolvimento cognitivo), a expressão de sentimentos e a abertura afetiva no processo de aprendizagem. Davis (1994) concorda com os ideais de Piaget, defendendo que a afeição é essencial para a ativação intelectual ou cognitiva, interferindo com a velocidade de aquisição de conhecimento.

Augusto Cury (2003) no seu livro “Pais Brilhantes, Professores Fascinantes”, refere a massificação na educação, como estudantes “máquinas de aprender”¹ (p. 13), que não sabem lidar com falhas, fracassos e conflitos existenciais. Treinamos as crianças apenas para o sucesso, sem margem para compreensão do contrário² (p. 12).

O falhanço é algo inevitável na vida e não pode ser encarado como um problema, visto que existe sempre alguém que é mais competente que nós. Aqui o problema não é falhar, mas sim a atitude perante o falhanço. (Botelho, 2013, p. 70)

O processo de experimentação, e erros consequentes, incorpora uma grande relevância no processo de aprendizagem da criança, pois é falhando e cometendo erros que se aprende (Lawrence, 2006; Morgado, 2001). É assim necessário que o adulto

¹ “Tornámo-nos máquinas de trabalhar e estamos a transformar as nossas crianças em máquinas de aprender”

² “Eles são treinados apenas para o sucesso”

transmita que as experiências falhadas da criança não são algo negativo, mas algo inerente à evolução.

Normalmente, os alunos que fracassam podem ter, em parte, uma ideia negativa de si mesmo, acreditando que são incapazes ou maus estudantes (Guenther, 1997). Ter uma autoestima negativa significa, na maior parte dos casos, ser pessimista em relação a si e a tudo à sua volta, podendo criar conflitos. Acham-se incapazes de completar com sucesso uma tarefa, apoderando-se ou justificando-se normalmente com desculpas como “Nunca vou conseguir” ou “Eu sabia que não iria resultar”. Estes pensamentos podem dar azo a reconstrução ou a destruição pessoal, quando não guiados com ajuda de um docente ou parente.

“(…) é importante que o professor ajude a encontrar uma visão realista do que os alunos sabem, fazem e podem fazer e saber. Um professor empenhado desconstrói conversas de autoempobrecimento («mas eu não sei fazer isso!») e constrói críticas construtivas, instrutivas e positivas. Mesmo tendo de dizer que isto ou aquilo não ficou bem feito, a escolha das palavras e da atitude faz muita diferença!” (Santos, 2016, p. 63).

Nas palavras de Moreira (2009), “Se é tarefa da escola dotar os indivíduos de capacidades que lhes permitam mover-se adaptativamente na sociedade e contribuírem para o seu desenvolvimento, então a escola não estará a cumprir uma das suas importantes funções, se não tornar intencional o desenvolvimento da autoestima nas crianças” (p. 3).

2.1 Promoção da autoestima no sucesso escolar

“A educação tornou-se seca, fria e sem tempero emocional.”

- Augusto Cury (2003, p.15)

É importante ressaltar que a promoção da autoestima não consiste somente em ajudar a criança a sentir-se bem consigo própria. Mas então como promover a ascensão de autoestima em sala de aula, sabendo que cada aluno enfrenta as suas batalhas pessoais e individualmente?

Vários autores estudaram a relação entre a autoestima e o desempenho escolar (Burns, 1989, referido por Alpay 2007; Coopersmith, 1967, referido por Mann, Hosman, Schaalma, & Vries, 2004). Formosinho e Pinto (1986) concluíram por investigação própria que: quanto maior é a autoestima, maior é o autoconceito escolar,

e por sua vez, quanto mais baixo é o nível de autoestima, mais baixo é o autoconceito acadêmico (Gouveia, 2003, p.25).

Fernández (1991) refere que para haver aprendizagem tem de haver dois elementos correlativos: o “ensinante” e o “aprendente”. Entre estes, deve haver uma relação afetiva, de maneira que o aluno confie nos seus métodos de ensino.

Segundo Goleman (1997), o seu conceito desenvolvido de Inteligência Emocional, refere que aprendemos sempre com mais prazer quando o assunto nos interessa. Nas palavras de Augusto Cury, “Quanto pior for a qualidade da educação, mais importante será o papel da psiquiatria neste século” (p. 16).

Alcántara (2005, referido por Méndez, Muñoz, Sánchez, & Castelblanco, 2011) considera que a promoção da autoestima estimula a criatividade, fomenta a responsabilidade, desenvolve a autonomia pessoal e personalidade, possibilitando uma relação social saudável.

Na teoria de Covington (1984), está estipulado pela sociedade que uma pessoa é tão merecedora de valor e reconhecimento quanto maiores as suas conquistas. A autovalorização depende unicamente do alcance de metas previamente estabelecidas por si, ou pela própria sociedade.

Plummer (2012) e DeBord (2000) enumeram algumas maneiras de os adultos intervenientes do quotidiano da criança favorecerem a sua autoestima, sendo a título de exemplo as seguintes: “mostrarem-se disponíveis, responder às questões colocadas pelas crianças, passar tempo de qualidade em conjunto, partilhar histórias, realizar elogios, fazer pedidos positivos (definindo comportamento adequado), escutar, descrever ações (não rotular), ter expectativas realistas, dar tempo, expor o seu afeto, aceitar, encorajar amizades, reparar em pequenas vitórias, reconhecer sentimentos, brincar, respeitar, celebrar objetivos alcançados, modelar comportamentos adequados, conceder responsabilidades adequadas, recompensar, negociar, criar empatia, partilhar a resolução de problemas e definir fronteiras adequadas.” (Botelho, 2013, p. 69)

Shinichi Suzuki (2013), na sua filosofia, diferencia educação de instrução. Induz que o método escolar se baseia em instrução de conceitos e práticas. Por sua vez, a educação incita e desenvolve capacidades do potencial humano com base no crescimento. Suzuki (2013) acreditava que era mais importante criar um ser humano extraordinário e mostrar habilidade numa qualquer área, do que apenas ensinar uma habilidade.

Também o professor pode/deve ser avaliado pela sua habilidade humana, de formar, acima de tudo, um ser humano com altos valores morais e éticos. Inspirar a contemplação pela arte, o respeito pela justiça, a promoção de valores éticos e morais, a exigência social com responsabilidades e ideais contra o racismo, violência, entre outros assuntos socialmente controversos, são papéis socialmente exigidos a um

professor. Deste modo, estes conceitos formarão um indivíduo capaz de se integrar na sociedade.

Na perspectiva de Engler (2001, p. 22):

Somente o docente que tenha preocupação com o homem e sua estatura restabelecerá o encontro e o diálogo entre ciência e integridade; processo este que desencadeará reflexões sobre a finalidade da raça humana na terra e simultaneamente sobre a essência do que é ser humano.

Schwartz (1997) também aborda esta questão, afirmando que se um indivíduo ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa com o outro, ela faz também alguma coisa de si mesma: a sua identidade carrega as marcas da sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada pelo desempenho profissional. Assim, com o passar dos tempos, ela vai-se tornando – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, funções, interesses, entre outros.

Para a aprendizagem são precisos vários fatores exteriores ao aluno, a título de exemplo: um ambiente propício, condições materiais e de espaço, e boa relação aluno-professor que estimule o trabalho e o esforço. Uma boa relação aluno-professor engloba confiança, aceitação, respeito mútuo e sinceridade (Lopes, 2009, p.10).

Para que a falta de afetividade escolar se limite (ou mesmo se elimine) da vida do aluno, é necessário que, para além do corpo docente, toda a instituição colabore com uma abordagem e prática pedagógica consciente desta problemática. Esta deve ser debatida entre os membros da direção, sendo sintetizada a consequente informação de diretrizes a comunicar aos restantes membros da instituição (Lopes, 2009, p.10).

2.1.1 Atmosfera Emocional

Há uma variedade de definições neste tópico, focando-se em variantes como: o próprio ambiente da escola onde o aluno está inserido (Anderson, 1982; Tagiuru, 1968; Moo, 1974), o ambiente físico/socio-ecológico (Kannegieter, 1986), o ambiente taxonómico (Moo, 1974 e 1979), perceções conjuntas de pessoas (Trickett; Leone; Fink; Braaten, 1993), entre outros.

Evans et al. (2009) afirmou que a atmosfera numa sala de aula se dividia em três ramos: académica, manuseamento e emocional. A atmosfera académica é o processo de aquisição de conhecimentos proporcionados pelo professor, os quais são recebidos pelos alunos. Já a atmosfera de manuseamento é tudo o que se vai passando na sala de aula entre as interações académicas, sociais e comportamentais. Uma atmosfera emocional refere-se às interações emocionais no decorrer de uma aula, em sala de aula. Esta pode ser avaliada pelo ponto de vista de um indivíduo, como um aluno, ou de uma perspectiva global (Hannula, 2011). Hannula ainda distinguiu a atmosfera emocional em

duas vertentes: uma que representa um determinado momento da aula, e outra representada em condições de longa-duração (2011).

Tabela 9 - Adaptação e tradução feita pelo autor de um modelo de Hannula (2011) nas dimensões de atmosfera emocional em sala de aula.

	Ponto de vista individual		Ponto de vista global	
	Tipos	Exemplos	Tipos	Exemplos
Momento afetivo (espaço de tempo limitado)	Emoções e reações emocionais	Desilusão e orgulho	Interação Social	Debate entre colegas
	Pensamentos	“Esta tarefa é fácil”	Comunicação	Qualquer diálogo
	Afirmações	“Eu consigo”.	Ambiente em sala de aula	Liberdade para momentos de bom humor
	Objetivos	Ganhar um concurso		
Continuidade afetiva (estado de longa duração)	Atitudes	Desinteresse pela disciplina	Normas	Regras sobre limites entre colegas
	Crenças	“Aprender música é útil”	Estrutura social	Amigos que sempre se emparelham em trabalhos
	Valores	Importância e valorização da disciplina	Atmosfera em sala de aula	Criativa
	Motivações	Autossuperação		

Na tabela acima figurada, estão representados alguns tipos e respetivos exemplos de constituintes destas duas variantes emocionais em sala de aula. A nível individual, um aluno consegue rapidamente modificar o seu estado de espírito através de reações emocionais, pensamentos, afirmações e objetivos (a curto prazo) bem como através de atitudes, crenças, valores e motivações (a longo-prazo). Já a nível global, de turma, os parâmetros alteram-se entre interação social, comunicação, ambiente de aula (a curto prazo), e entre normas, estruturas sociais e atmosfera em sala de aula (a longo-prazo).

A perspectiva de atmosfera emocional do ponto de vista de um aluno pode também demonstrar e representar a mesma do ponto de vista de um coletivo.

Relações afetivas estão relacionadas com expressão, interação e intensidade emocional de experiências (Barret, Robin, Pietromonaco, & Eysell, 1998), bem como relações afetivas em experiências passadas, quer negativas ou positivas (Clark, Fitness, & Brissette, 2003; Clark & Taraban, 1991), pois em relações distantes, os indivíduos são mais propensos a oprimir emoções negativas (Collins, 1994, Collins & DiPaula, 1997).

Quando queremos saber como cada criança está num contexto, primeiro temos que explorar o grau em que as crianças se sentem à vontade, agem espontaneamente, mostram vitalidade e autoconfiança. Tudo isso indica que o seu bem-estar emocional está OK. (Laevers, 2003, p. 14)

Portugal e Laevers (2010, pp. 25-26) clarificam da seguinte forma o conceito de implicação ou envolvimento:

O nível de implicação, por definição, é uma declaração sobre o que é que as condições ambientais provocam na criança. Não tem a ver com capacidade ou incapacidade da criança se implicar, mas com o facto de isso ocorrer ou não. O nível de implicação representa, essencialmente, um sinal para o educador, dando indicações sobre o que é que as ofertas educativas ou condições ambientais provocam nas crianças, sendo por isso um indicador de qualidade do contexto educativo (não da criança!). Assim, a implicação não descreve uma característica mais ou menos fixa da criança, mas a maneira como esta funciona num determinado contexto educativo. Trata-se de um conceito dinâmico, que não pode levar ao rotular de uma criança em termos de preguiça, incapacidade ou falta de atenção, sendo resultado de uma interacção entre características do contexto educativo, características do educador e características da criança. Utilizar a análise dos níveis de implicação para analisar a qualidade daquilo que se oferece à criança, aponta direcções aos educadores para fazerem melhor.

Os níveis de bem-estar emocional e de implicação são medidos numa escala de um a cinco, sendo que o nível um representa a ausência de atividade (ausência de implicação) e cinco a atividade intensa (elevada implicação).

3. Motivação

“Sem entusiasmo nada conseguirás bem na arte”¹

- Robert Schumann, 1850

Estudos indicam que os professores afetam a motivação no aluno para estudar música (Asmus, 1988) e, conseqüentemente, que a motivação para o aluno estudar música afeta a percepção do professor sobre as capacidades do aluno (Gumm, 1990). Por isto, a percepção e reação do professor à falta de motivação do aluno para estudar música, também influencia a própria motivação do mesmo.

Investigadores identificam a motivação em sala de aula a partir de duas proveniências : oriundo do aluno e, posteriormente, do professor.

Weiner (1972) sugeriu que os alunos atribuem quatro elementos como justificção do seu sucesso ou insucesso, sendo elas: **sorte**, **esforço**, **dificuldade da tarefa** e **habilidade**. Estes, são influenciados pelo **controle**, ou falta dele, do indivíduo na tarefa, podendo assim ser divididos entre controláveis e não controláveis. Enquanto o **esforço** e **habilidade** são fatores controláveis pelo aluno, a **sorte** e **dificuldade da tarefa**, não o são.

Para Steve Chandler (2005), “não podemos motivar alguém que não nos ouve” (p. 19). Se um aluno tem alguma dificuldade, devemos encorajá-lo a expô-la. Por outras palavras, devemos primeiro ouvir para exigir que ouçam.

Se insistirmos apenas nos aspetos negativos da performance dos alunos, isso será tudo o que ficará nas mentes deles, o que resultará num mau estado de espírito para a aprendizagem. Chandler (2005, p. 83) retrata um exemplo ilustrativo em relação a este assunto. Começa por nos remeter para tempos passados de escolaridade, de como os alunos eram criticados por uma nota menos boa, ainda que nas restantes tivessem sido de destaque. Nesse instante, constata o quão pouco produtivos os alunos se sentiam quando, apesar dos esforços, subimos uma nota mediana para uma aceitável, especialmente quando julgados pelos nossos pontos fracos, desvalorizando totalmente os nossos fortes.

O filósofo William Irwin, acreditava que para uma boa produtividade, dez minutos eram suficientes para estabelecer o tom do trabalho. O restante tempo seria dedicado a resolver problemas, restaurando a motivação a cada passo (Chandler, 2005).

Nas palavras de Ralph Waldo Emerson, “nada espantoso foi criado sem entusiasmo”. De maneira a adquirir motivação, devemos criar entusiasmo em função do progresso, lembrarmo-nos do objetivo e do quanto já evoluímos. O mesmo se aplica

¹ “Without enthusiasm, nothing great can be effected in art”

a um professor (Chandler, p. 109), que deve encorajar os alunos com o brilho e luz do entusiasmo para elevar o aluno para o estado ótimo de motivação.

Asmus (1986a) afirmou que estudantes de música atribuem o sucesso ou insucesso a um vasto número de fatores, categorizados. Na categoria de **motivação** para música encontram-se: **esforço, histórico, ambiente de sala de aula, habilidade musical e afeto/ligação com música**; na categoria de quantidade e magnitude de motivação encontram-se: **determinação pessoal, escola de música e música** comparada a outras atividades. Asmus e Harrison (1990) acreditaram que estes aspetos estavam relacionados.

Estudos posteriores em estudantes de ensino superior em música, indicam que o maior fator para a motivação é a **ligação com a música** (Asmus & Harrison, 1990) e a **dificuldade da tarefa** é a razão mais comum quando se julga ou avalia a motivação e esforço de alguém na tarefa (Asmus, 1986b). Não obstante a importância desses fatores, **habilidade musical e esforço** são as razões mais votadas como justificação para o sucesso ou insucesso, o que indica que os alunos se esforçam naturalmente em melhorar a habilidade e aumentar o esforço (Legette, 1998).

Segundo Stamer (1995, 1999), os níveis de motivação de um aluno aumentam quando o professor responde de maneira positiva, clara, significativa e auxiliadora ao esforço do referido aluno. O autor apresentou ainda cinco fatores que ajudam a proporcionar este retorno, sendo estes: criar de um ambiente de aprendizagem, dar *feedback*, propor repertório interessante, apresentar desafios apropriados e o nível de empenho com o aluno. Este último está indiscutivelmente relacionado com a própria motivação do docente.

Nos últimos cinquenta anos, muitos foram os estudos dedicados ao impacto de um professor no aluno, bem como os seus comportamentos e estratégias de lecionação, sendo estes: a aprovação do professor (Forsyth, 1975; Kuhn, 1975), uma abordagem empática (Erbes, 1978), entusiasmo (Cox, 1989), incentivo e *feedback* corretivo (Yarborough & Price, 1989) e comportamentos pedagógicos intensos (Madsen, Standley & Cassidy, 1989). Estudos revelaram onze estilos de lecionação musical sendo estes:

1. Orientação compreensiva de musicalidade, centrada no aluno
2. Orientação compreensiva de musicalidade, controlada pelo professor
3. Orientação em performance musical
4. Orientação de aprendizagem cooperativa
5. Orientação de tarefa
6. Orientação de apresentação de conceitos
7. Orientação de conteúdo
8. Orientação de descobertas

9. Orientação de interação entre aluno e matéria
 10. Orientação de baixo envolvimento do professor
 11. Orientação de desconcentrado baixo envolvimento
- (Gumm, 2001)

Motivação no estudo individual consistente

Suzuki (2013) acreditava que a habilidade de agir era a maior habilidade que as pessoas poderiam ter na vida¹ e que o conhecimento teórico nos pode levar até um ponto limitado. Apenas o conhecimento interiorizado pode ser considerado habilidade² e se esses conhecimentos não forem acompanhados por ação, não servirão para nada.³

Através de constante repetição, somos capazes de dominar e desenvolver uma habilidade no que quisermos aprender, em qualquer área ou atividade.⁴

Acrescenta ainda Suzuki que é crucial a relação entre ação e autorreflexão, sendo também esta uma habilidade a dominar. Uma pessoa com um julgamento superior, terá uma habilidade maior. No entanto, uma autorreflexão inadequada pode tanto desenvolver inadvertidamente um elevado nível de autovalorização, como guiar ao abandono da atividade que se ambiciona dominar.⁵

Nas palavras de Suzuki (2013), “se tentares, vais conseguir”⁶ (p. 118).

¹ “Acquiring the ability to take action – I believe this to be the most importante life skill for all people” (Suzuki, 2013, p. 114)

² “Knowledge is merely knowledge, not ability. Only when knowledge has been truly internalized can it be said to be ability.” (Suzuki, 2013, p. 114)

³ “If action does not accompany our thoughts, however, no matter what we think or reflect upon, the new path we have carved out will amont to nothing.” (Suzuki, 2013, p. 117)

⁴ “In whatever field or activity (...) Through concerned repetition, we are able to master and turn into ability whatever we wish to learn.” (Suzuki, 2013, p. 117-118)

⁵ “Action is inseparably related to that crucial activity known as self-reflection. A person with superior judgement has superior ability. Self-reflection, too, is a kind of ability to judge. Naturally, therefore, superior individuals are those with na outstanding ability for self-reflection. Inadequate self-reflection during a period of personal development means that a person may inadvertently close off paths leading to self-enhancement. (...) Immersion in indulgente self-reflection makes self-reflection meaningless, and eventually leads to its abandonment.” (Suzuki, 2013, p. 115)

⁶ “If you try it, you will succeed.”

4. A influência ambiental no aluno

Como já foi evidenciado, uma autoestima positiva trará benefícios para a criança e uma baixa incorrerá no oposto, sendo desse modo crucial que todos os adultos participantes na vida da criança tenham o cuidado de promover as melhores condições para o desenvolvimento de autoestima e autoconceito elevado.

De acordo com Suzuki (2013), as crianças desenvolvem habilidades, não à nascença, mas pela qualidade do ambiente e condições onde estão inseridos, como descrevem as seguintes citações: “crianças adquirem habilidade e desenvolvem-na não à nascença, mas no ambiente onde se inserem”¹ (p. 18), “uma criança absorve tudo do seu ambiente, proporcionando o centro da criação da habilidade”² (p. 19), “a qualidade do nosso ambiente age poderosamente na qualidade das nossas habilidades”³ (p. 19). Nas palavras do autor (2013), “os seres humanos são gerados pelo seu ambiente”⁴ (p. 47).

Piaget e Vygotsky abordam a questão do ambiente social como componente essencial para a aprendizagem, porém ambos divergem nas opiniões. Piaget (1972) defendia que “o meio pode desempenhar um papel decisivo no desenvolvimento do espírito” (p. 174). Opostamente, Vygotsky, com seus pressupostos sócio-interacionistas, canalizou a sua busca teórica na relação entre o indivíduo com o meio social e o seu papel na construção de conhecimento. Para Vygotsky a aprendizagem é possível pela interação com o outro. O sujeito não é ativo, nem passivo, mas interativo. No fundo, “enquanto Piaget busca compreender as estruturas do pensamento através do mecanismo interno que as produz, Vygotsky procura compreender de que maneira se dá a interferência do mundo externo no mundo interno, ou como a natureza sócio-cultural se torna a natureza psicológica. Educar é adaptar o indivíduo ao meio social ambiente” (Nascimento, 2008, p. 5).

A envolvimento social, e os valores que se transmitem de geração em geração na sociedade atual, moldam abundantemente os ideais, comportamentos e autoestima do aluno. O pensamento da criança jamais pode ser considerado independentemente do meio (Piaget, 1972, p. 174). A mesma criança pode responder de distintas maneiras dependendo de quem a interroga, ou reagir de forma diferente dependendo dos ideais provenientes do seu seio familiar. “Não serão jamais obtidas assim, nas experiências, senão espécies de fenótipos mentais e será sempre abusivo considerar esta ou aquela reação como uma característica absoluta, como o conteúdo permanente de um estágio considerado.” (Piaget, 1972, p. 174). Os fatores sociais e biológicos, fornecem assim um conjunto de perspectivas e explicações da vida mental e consciência da criança (Piaget, 1972, p. 67), incluindo as habilidades culturais (“todas as habilidades culturais

¹ “Children acquire ability and develop not by birth but by environment”

² “A children absorbs everything from her environment and creates the core of her abilities in response to the given conditions of her environment”

³ “The quality of our environment powerfully acts to shape the quality of our abilities”

⁴ “Human beings are begotten by their environment”

desenvolvem-se enquanto se adaptam às condições ambientais externas.” - Suzuki, 2013, p. 19)

Nas palavras de Shinichi Suzuki (2013): “as crianças adaptam-se ao seu ambiente, inconscientemente absorvendo o que vêem e ouvem ao crescer, e desta maneira formando a sua personalidade¹ (p. 11).

Perante isto, é de irrefutável lógica, o peso da envolvimento dos adultos mais significativos da criança na personalidade da mesma, destacando os seus educadores. Características como a empatia e apoio incondicional manifestadas pelos pais e professores proporcionam uma autoestima positiva na criança (Carl Rogers, 1961, referido por Alpay, 2001). Desta maneira, gera-se um ambiente favorável de confiança e comunicação, favorecendo a moldagem do nosso “eu ideal” (Fleith, 2007) e, por consequência facilitando e desenvolvendo a aprendizagem contínua e gradual (Alpay, 2001).

O apoio parental é fulcral no acompanhamento do processo educativo do aluno. “Se os pais fizerem [da criança] um ser humano sem esperança, a criança não terá alternativa se não percorrer um caminho sem esperança”², acrescentando que “tais pais abundam na sociedade”³ (Suzuki, 2013, p. 23).

Nas palavras de Moreira (2010), “a autoestima é uma variável estrutural que interfere em todos os domínios do funcionamento humano. É uma variável complexa que influencia o desenvolvimento do ser humano e é influenciada pelas experiências do indivíduo e da sua interação com o que o rodeia” (p. 3). Defende assim que as características e qualidades das pessoas são influenciadas através das interações com o meio, algo que a criança não pode controlar (Lawrence, 2006).

¹ “Young children adapt to their environment, unconsciously absorbing what they see and hear as they grow, and in this manner forming their personalities.”

² “If the parent makes him hopeless as a human being, the child has no choice but to walk along a hopeless path.” (Suzuki, 2013, p. 21)

³ “(...) such parents abound in society.”

5. A instituição

“(...) A [gestão] dos pensamentos é o ponto central do tratamento psicoterapêutico de qualquer corrente de pensamento. No entanto, devemos compreender que esta gerência é o ponto central da educação, apesar de a ciência compreender mal este assunto. Se os jovens não aprenderam a gerir os seus pensamentos serão um barco sem leme, marionetas dos seus problemas. A tarefa mais importante da educação é transformar o ser humano em líder de si mesmo, líder dos seus pensamentos e emoções. As escolas em todo o mundo ensinam os alunos a dirigir empresas e máquinas, mas não os preparam para serem directores do script dos seus pensamentos (...) Na minha opinião gerir os pensamentos é uma das mais importantes descobertas da ciência atual, com aplicabilidade na educação e na psicologia”

(Augusto Cury, 2003, p. 149 e 150)

Educar a emoção consiste na estimulação de “não ter medo de ter medo”, saber ser líder das suas próprias emoções e saber filtrar e cooperar com estímulos negativos. A escola deve ser capaz de educar os jovens nesse sentido, de forma protegida e integrada.

Suzuki aponta que uma instituição deve ser capaz de, num espaço de nove anos, auxiliar a criança, no mínimo, no “esplendor de ter adquirido pelo menos uma habilidade notável” (Suzuki, 2013, p. 111).

Como Yoshiki (data desconhecida) referiu, um educador deve ensinar primeiramente carácter, e em segundo lugar a habilidade¹, lema este da Nagoya City Commercial Academy², onde Suzuki se formou.

Gilbert (1976) ressalva que, numa instituição “não é proposto aos alunos qualquer ideal cultural”, mas que “a noção de programa (...) é um mal que é necessário” (p. 105).

5.1 Pedagogia inserida na sociedade atual

Atualmente testemunhamos uma modificação em larga escala da educação em meio escolar (Gilbert, 1976, p. 227), persistindo no desenvolvimento de uma “terrível desproporção”, nas palavras de Piaget (1972, p. 9), entre a importância dos problemas e os meios disponíveis para os resolver. Durkheim resumiu este acontecimento na ideia

¹ “Character first, skills second.”

² “The motto of the Nagoya City Commercial Academy from which I graduated was, «Character first, skills second» (Suzuki, 2013, p. 82)

de que “o homem sobre o qual incide a educação é um produto da sociedade e não da natureza” (Piaget, 1972, p. 19).

De acordo com Gilbert (1976), este período de mutação deve-se à “crítica de autoridade estabelecida, [à] irreprimível necessidade de liberdade individual, [ao] aparecimento de tecnologias aperfeiçoadas [e a uma] certa prosperidade económica e cultural” (p. 267)

Também o Piaget (1972) atentou três acontecimentos no método de ensino, sendo estes: o crescente número de alunos proporcional ao maior acesso à educação geral, a dificuldade de recrutar um grupo docente suficientemente formado, e o conjunto das novas necessidades, sobretudo científicas e técnicas, em que a sociedade e instrução pública se estão a organizar (p. 65). De acordo com o autor, “uma ciência só se desenvolve em função das necessidades e das incitações do meio social” (p. 11), e apenas “cabe à sociedade fixar os objetivos da educação que ela fornece às gerações descendentes” (p. 18).

“Educar é adaptar o indivíduo ao meio social ambiente” (Piaget, 1972, p. 152), e, como tal, é estritamente necessário ajustar a constituição psicobiológica da criança em função dos valores da sociedade, dos quais o educador está encarregue de introduzir (Piaget, 1972, p. 137). Por essa razão, que Piaget classificou como ignorância (1972, p. 137), foi notória uma preocupação inicial por formar a criança enquanto adulto desenvolvido, do que enquanto formado e instruído.

É de urgente necessidade que a pedagogia se organize inelutavelmente com a sociologia, “a um estudo detalhado e sistemático do condicionamento social dos sistemas educativos.” (Piaget, 1972, p. 20). Atónito, Piaget criticava a escassez e falta de vontades para organizar experiências contínuas e metódicas (1972, p. 7), sublinhando que é evidente que não se pode afirmar nenhum programa ou método didático imposto pelo Estado ou escolhido pelo docente/instituição como correto, sem um estudo sistemático anterior que constate as estatísticas psicossociológicas em diversas áreas de pesquisa nas crianças com um rigoroso controle (1972, p. 21).

Vários sociólogos, entre os quais Ferrière, consideravam que os educadores deviam instruir bons cidadãos, “amantes da paz”, associando à cronologia estilística de 1870, momento em que surgiram muitos dos mais importantes autores pedagógicos, e quando se vivia uma corrente de pacifismo, encontrando-se com os tradicionalistas. (Piaget, 1976, p. 101)

O principal objetivo na educação tradicional era moldar e equipar a razão moral, intelectual da criança, através de métodos convenientes que orientassem a criança a construí-las por si mesma. Encaravam a criança como um adulto em forma pequena, um ser racional igual aos adultos, mas desprovido de conhecimentos e experiência, sendo por essa razão descartada uma certa imposição de linhas de pensamento (Piaget, 1972, p. 161). Na escola tradicional, o aluno era impelido à realização de uma tarefa, sendo dispensável o interesse e a afetividade ou apoio do professor na atividade da criança, em oposição à escola moderna, que se baseia no interesse pessoal. (Piaget,

1972, p. 152-53). Não obstante, isto não se traduz na liberdade para que as crianças façam apenas o que queiram, mas que queiram tudo o que façam sem manipulação, como referiu Clarapède (*L'éducation fonctionnelle*, 1937, p-252).

Por sua vez, a educação moderna atenta os seus princípios, analisando os detalhes e o valor psicológico em quatro componentes: “a significação da infância, a estrutura do pensamento da criança, as leis de desenvolvimento e o mecanismo da vida social infantil” (Piaget, 1972, p. 152). Na corrente moderna observa-se uma transformação na percepção do docente, sendo que “desce do seu estrado, deixa de se apresentar como um semideus” (Gilbert, 1976, pp. 227), tornando-se mais afetuoso, empático e compreensivo, por outras palavras, menos exigente e severo. Também os castigos se verificam cada vez mais raros, especialmente os brutais e com apelo à violência, convertendo o educador como permissivo nas várias falhas da criança. É de lógica compreensível a responsabilidade que recai sobre os pais neste paradigma e espírito, o que não agrada a muitas famílias, sendo este, dos maiores abismos entre os Antigos e os Modernos (Gilbert, 1976, p. 228).

5.2 Psicopedagogia

Nos ideais da Escola Nova, “a psicologia vem em auxílio da pedagogia” (Gilbert, 1976, p. 104), e surge como ferramenta de compreensão do ser autónomo que é a criança, relativo ao seu “«espírito absorvente», o seu dinamismo psicológico, o seu equilíbrio funcional, a originalidade do seu pensamento e a significação das necessidades que sente à medida que vai atravessando os estádios do desenvolvimento” das crianças (Gilbert, 1976, p. 80).

Piaget (1972) constatou que “todos concordam em admitir (...) que a preparação dos professores supõe uma formação psicológica” (p. 129). De acordo com o autor, foi devido ao “espírito geral das pesquisas psicológicas e, muitas vezes também, [dos] próprios métodos de observação que, passando do campo da ciência pura ao da experimentação, vivificaram a pedagogia” (1972, p. 146).

A nova era de educação segundo a ciência psicológica obrigava uma intensa pesquisa, análise e consciência para garantir os melhores resultados na criança. Isto foi deveras tranquilizante para os pais, que confiavam os filhos aos novos educadores empenhados em princípios afetuosos e lúcidos (Gilbert, 1976, p. 97). Não se pode, por isso, dizer que “os métodos antigos, por mais antipsicológicos que sejam algumas vezes, tenham negligenciado inteiramente a observação da criança sob este ângulo” (Piaget, 1972, p. 138).

Freinet, docente segundo a vertente de psicologia funcional, sentia que a educação começa na criança e pelo conhecimento que se tem dela através de diálogos informais ou produções espontâneas, sendo estes meios de investigação educativos também (Gilbert, 1976, p. 124). A psicologia é assim somente o ponto de partida da ação (Gilbert, 1976, p. 194) para assegurar o pleno estatuto psicossociológico dos alunos.

5.3 Formação dos professores

Nestes últimos anos, no ensino, foi notória uma crescente escassez de profissionais de educação, que coincidiu com a renovação na educação, cenário que Piaget classificou como uma “trágica conveniência” (1972, p. 123). O investimento em melhorar a qualidade da educação implica o aperfeiçoamento da escola e dos professores, tornando proporcionalmente mais difícil a tarefa do professor de aplicar métodos atualizados.

Logicamente, nem todos os professores se sujeitam a essa responsabilidade, não aceitando a orientação que facilita a compreensão da complexidade dos problemas e consequências inerentes (Piaget, 1972, p. 123). Contudo, é de primordial necessidade a consideração de uma formação renovada destinada aos educadores profissionais. Gilbert (1976, p. 270) atenta que é preferível falar de «preparação», pois a palavra formação tem conotação com ideias de uniformização, pouco compatíveis com as mentalidades atuais.

Em particular a preparação psicológica, tão indispensável aos professores primários – cujo ensino é, deste ponto de vista, visivelmente mais complexo e difícil que um ensino secundário –, não pode realizar-se eficientemente a não ser em ligação com os núcleos de pesquisa universitários, onde se encontram então os especialistas. Só se aprende realmente a psicologia infantil colaborando em pesquisas novas e particularmente em experiências, sem contentar-se com exercícios ou trabalhos práticos que só se referem a resultados conhecidos; ora, os professores podem aprender a se tornarem pesquisadores e a ultrapassarem o nível de simples transmissores. O mesmo acontece com a pedagogia experimental, ela própria convocada a se tornar a disciplina por excelência dos professores, cuja atividade específica atingiria um caráter científico se eles fossem suficientemente formados: mas esta formação é indissociável de uma psicologia e de uma sociologia de alto nível. (Piaget, 1972, p. 125-126)

Estes princípios cada vez mais se implementavam como verdades, e ajustavam-se métodos sob função destas, ao ponto de se julgar inconsciente quem as recusasse ou se recusasse a aderir (Gilbert, 1976, p. 80). Porém, como refere o autor, “a ciência está longe de ter dado a sua contribuição à pedagogia. No domínio das ciências humanas, por exemplo, quem ousaria sustentar que se contribuiu, a título definitivo, uma pedagogia psicológica?” (1976, p. 239).

6. O papel do professor na autoestima do aluno

“Ser educador é ser promotor da autoestima.”

– Augusto Cury (2003, p. 146)

Um professor, enquanto membro significativo na educação e vida de um aluno, tem uma notável influência direta na autoestima do mesmo. É através da forma como o aluno é tratado pelo professor que ele percebe o seu lugar no mundo, quem é enquanto pessoa e como é enquanto um futuro profissional em busca da área em que se enquadra (Szurbertowska, 2005).

Os educadores/professores têm assim um papel de relevo no que diz respeito à autoestima das crianças (Escobar, 2009; Lawrence, 2006; Duclos; 2004). Desta forma, é fundamental que os educadores promovam uma autoestima positiva na mesma medida com que promovem o desenvolvimento de outros conteúdos curriculares (Moreira, 2010, p. 3), e que avaliem os seus métodos atentando no efeito que possam ter sobre a autoestima dos alunos, de modo a reverter a situação caso seja negativa (Coll, Marchesi, Palacios et al, 2004a, pp. 180, 181).

Os professores devem, junto dos pais ou adultos significativos, ser capazes de avaliar a autoestima das crianças, visto que esta ainda não consegue fazer uma reflexão consciente da mesma. Contudo, o processo de analisar e categorizar uma criança quanto à autoestima é um exercício difícil.¹

Outro aspeto que dificulta a avaliação é a autoestima implícita, como já explorado no ponto 1 deste trabalho científico – o conceito de autoestima. Como se caracteriza por uma atitude automática perante o “eu” e que influencia as autoavaliações, esta somente é avaliada corretamente através da observação e “testes” posteriores para analisar reações. (Baccus, Baldwin, & Packer, 2004; Greenwald & Farnham, 2000, referido por Bod, Muris, Mulken, & Schaalma, 2006)

Segundo Lawrence (2006, p. 16), é evidente, perante todas as pesquisas realizadas no campo, que os professores têm uma poderosa posição de influência na autoestima da criança.² Posto isto, o autor apresenta assim quatro comportamentos da criança que o professor pode observar durante as suas aulas e que podem indicar uma baixa autoestima, sendo estas:

- 1) evitamento (alunos com baixa autoestima e uma personalidade insegura tendem a não querer realizar as atividades para não falharem);

¹ “It is important to acknowledge that self-esteem cannot be observed directly but has to be inferred. A child’s self-esteem can be inferred either from a self-report or from observation by the teacher.” (Lawrence, 2006, p. 16)

² “It is clear from all the research that teachers are in a powerful position to influence children’s self-esteem”

- 2) compensação (alunos com um temperamento extrovertido podem demonstrar um comportamento arrogante e excessivamente confiante de modo a camuflar algum complexo de inferioridade);
- 3) desmotivação (o aluno pode considerar uma tarefa particular como não relevante para a sua formação e conseqüentemente apresentar pouca motivação);
- 4) resistência (alunos que, apesar de interesse na possibilidade do benefício, não arriscam a mudança e mantêm o seu autoconceito).

Gilbert (1976, p. 83) afirmava que a observação das reações do aluno perante o ato educativo, é uma competência indispensável a um mestre ou educador.

Plummer (2012) faz a comparação entre a autoestima e um iceberg, porque existem alguns indicadores de baixa autoestima que podem ser ouvidos e observados, podendo ser considerados como “a ponta do iceberg”, e os restantes indicadores não tão evidentes (a autoestima implícita) são a parte submersa do iceberg.

O papel de um professor é de mediador de conhecimento. Consciente disso ou não, este representa um modelo para o aluno, na forma de pensar, expressar valores, comunicar e de se relacionar com o próprio aluno. Na opinião de Augusto Cury (2003), “um bom professor educa os seus alunos para uma profissão, um professor fascinante educa-os para a vida” (p. 80). Já Suzuki (2013), acreditava que “primeiro deve-se educar a mente e depois desenvolver a habilidade” (p. 92).

O processo de aprendizagem é facilitado quando tanto o professor como o aluno procuram o mesmo conhecimento e interesses, embora respeitando diferenças. Um professor nunca deve impor conhecimento, deve sugerir e estar aberto a um debate ou a sugestões de um aluno, através da curiosidade e questões do mesmo. O professor pode ainda ajudar a reduzir, ou mesmo eliminar, alguns sentimentos aliados à atividade cognitiva, como o medo, a angústia, a revolta e a frustração, sentimentos estes que desgastam a paciência e resiliência de um aluno (Dantas, 1994).

É através do conflito que se encontram incompatibilidades ou semelhanças entre pessoas, relativas a interesses, valores, aspirações, entre outros. Entenda-se conflito, não como violência, agressão ou agressividade, mas como a incompatibilidade de ideais ou interesses.

Em caso de conflito, o mesmo não deve ser ignorado ou ocultado, mas encarado como uma oportunidade para o ensino de valores como a justiça, cooperação, liderança, solidariedade, autonomia pessoal e coletiva, respeito, e simultaneamente, uma oportunidade para questionar valores contrários como discriminação, a intolerância, racismo, indiferença, conformismo, a ausência de solidariedade, entre outros. (Freire, 2000)

Também é importante ter em conta e referir os conflitos internos. De acordo com a Psicologia Analítica, o que pode provocar uma instabilidade interna pode ser traduzido no corpo e, conseqüentemente, na linguagem gestual. Neste ponto, é impossível a

dissociação da importância de interferência de um professor qualificado. O professor deve ter uma especial atenção a esses comportamentos, perceber a frequências destes acontecimentos, consultar e analisar um histórico que possa haver com auxílio dos Encarregados de Educação, colegas do aluno, colegas de trabalho, ou mesmo incentivando o “desabafo” do aluno. Caso contrário, sentimentos de insuficiência, angústia e ódio próprio podem deteriorar-se para algo maior como um “sofrimento psíquico” designado de “síndrome de desistência” ou também conhecido como “síndrome de burnout”. (Vasquez-Menezes, Codo & Medeiros, 1999; Melo, 1999; Vasquez-Menezes & Gazzotti, 1999). Atenção especial, paciência dobrada, serenidade e compreensão, são algumas das possíveis atitudes a tomar por parte do professor em casos de notória baixa autoestima.

Um aspeto elementar no processo cognitivo é o de nunca classificar o aluno com uma espécie de “rótulos”, porque esses podem ser assumidos como verdadeiros quando interiorizados pelo aluno. Assim, é fundamental a desconstrução e desmistificação de “rótulos” e crenças que o aluno possa ter sobre si mesmo, para alavancar uma melhor autoestima no mesmo. Deve implementar a aceitação e respeito das diferenças e obstáculos que apareçam no percurso no aluno, sem discriminação ou comparações, contribuindo para a autoaceitação e autodesenvolvimento do potencial do aluno.

Suzuki (2013, p. 110), afirmava que existem educadores que estão demasiado absorvidos pela ideia de que eles estão a ensinar, embora falhem profundamente em investigar o processo pelo qual a habilidade se desenvolve.

Tendo em conta que o adulto é a fonte de desenvolvimento de conhecimento, moralidade e toda a verdade da criança, esta realidade “não está isenta de perigos” (Piaget, 1972, p. 181). Tudo o que o adulto constatar torna-se aceite e inegavelmente verdade pela referida criança, dispensando qualquer reflexão ou confirmação. Isto aplica-se a factos e a opiniões, pois do ponto de vista moral, também as noções de bem/mal e correto/incorrecto moldam-se em conformidade com a opinião do adulto a instruir a criança, o que “fracassa assim em preparar a criança para os valores essenciais da sociedade contemporânea.” (Piaget, 1972, p. 181).

De acordo com Gilbert (1976), a “formação de espírito” poderá ser considerada como “a mais importante de todas as tarefas” de um educador (p. 82). Acrescenta ainda que “Educar já não consiste somente em ensinar o que os outros fizeram, mas deve ensinar a fazer o que os outros ainda não fizeram” (p. 104). Desta forma, o professor fornecerá as bases e desenvolverá raízes com força para fazer crescer os seus ramos de personalidade, carácter, ideais, opiniões, entre outros.¹

Na perspetiva de Augusto Cury (2003), bons professores: alimentam a personalidade, possuem e educam sensibilidade para “falar ao coração”, formam

¹ “These roots will become the force behind the growth of the tree.” (Suzuki, 2013, p. 57)

pensadores e empreendedores, direcionam os alunos a enfrentar desafios, educam valores para dentro e fora da sala de aula, incentivam a não desistir e a não ter medo de falhar (mas sim de não tentar), valorizam mais a tentativa que o erro, não impõem respeito com agressividade ou autoridade bruta, não comparam resultados com colegas e são os últimos “vendedores de esperança, mercadores de sonho” (p. 102).

Procurar ensinar uma lição moral quando o aluno se sente frustrado e reage de cabeça quente, já foi comprovado por várias vezes que não é eficaz nem prudente. Em estados de espírito tensos e de racionalização bloqueada, o caminho a seguir deve ser de afeto, compreensão e empatia.

Um docente deve seguir a filosofia de valorizar a pessoa que erra, não o erro em si, e nunca, em momento algum, humilhar o aluno pelo seu erro. Em situação de aula conjunta, o professor deve ser prudente como se procede à correção do aluno, em frente a outras pessoas. Facilmente o discurso pode ter o efeito de inferiorizar ou soar a escárnio, criando um trauma emocional associado ao instrumento, à música e ao professor. Freud defendia que o trauma original não é o grande inimigo da saúde psíquica, mas a constante promoção do mesmo.

Na opinião de Terry Orlick, descrita no seu livro “Free to Feel Great, How to Teach Children to Excel at Living” (1993), um pedagogo deve ser capaz de substituir o controlo pelo interesse, a obrigação pelo estímulo, o medo pela compreensão; elogiar quando é o caso, estimular a autocrítica positiva, relativizar os erros e mostrar como se aprende a errar.

Anjos (2016) descreve algumas medidas de promoção de autoestima positiva oriunda do docente, das quais: “a promoção da resolução de problemas de forma autónoma; dar elogio e apreciar a criança e as suas realizações; apresentar alternativas aos problemas enunciados pela criança; promover momentos de partilha e participação; ser empático, sorridente, disponível; demonstrar segurança; potenciar tempo de qualidade para a criança pedir ajuda, contar novidades e interagir; promover a cooperação e interajuda entre os colegas; atribuir responsabilidades para promover a sua autonomia” (p. 45).

Complemento a ideia do elogio, com uma citação de Merujo, Neto e Perloiro, no livro “A Família e o sucesso escolar” (1998):

O elogio é, como sabemos, uma verbalização positiva que chama a atenção para as coisas corretas e agradáveis que a criança ou jovem fez ou para as qualidades que tem. É um acolhimento entusiasmado do seu comportamento verbal ou não verbal, das suas atitudes e mudanças, da sua forma de ser. É um ânimo e uma chamada de atenção sobre o correto e o bom. Usado com precaução e realismo o elogio pode operar milagres educativos.

Também o conceito de elogio passa pelas ideias chave de Cury (2003), afirmando que “o elogio alivia as feridas da alma, educa a emoção e a autoestima” (p. 144). “Elogiar é encorajar e realçar as características positivas”, reforçando mais adiante (p. 145) que “criticar sem antes elogiar bloqueia a inteligência, leva o jovem a reagir por instinto, como um animal ameaçado”.

Um outro elemento essencial ao processo educativo é, como referido acima, o saber relativizar os erros, com humor, proporcionando momentos divertidos à aprendizagem. Com isto, descontraímos a mente e o corpo, promovendo a tranquilidade e boa disposição. Estudos indicam que apenas nos conseguimos concentrar por curtos espaços de tempo, sendo o humor um excelente veículo para a reconcentração do aluno e incentivo para o progresso.

Nas palavras de Margarida Fonseca Santos, oriundas do seu livro “Altamente – Livro de Treino Mental” escrito em 2016 (p, 63), “Um professor empenhado desconstrói conversas de auto empobrecimento («mas eu não sei fazer isto!») e constrói críticas construtivas, instrutivas e positivas”.

Corrigir e instruir o aluno após uma performance insuficiente faz parte do processo educativo, no entanto, devem ser encorajadas expressões alternativas e preventivas de desalento, entre elas: “Tenho a certeza que consegues fazer melhor!”, “Estás no bom caminho!”, “Não duvido que vás conseguir com apenas mais prática!”, “Estás a evoluir, os progressos já são notórios”, entre outros.

O professor, perante as dificuldades do aluno, deve recordar-se que outrora ele próprio também foi já aluno (teve também as suas questões e dificuldades) e deve respeitar as questões e dificuldade do aluno. Deve despende tempo da sua aula para questões e dúvidas do aluno, e ajudar com vários exemplos significativos se não for eficiente à primeira tentativa. De certa forma, deve-se “voltar a colocar no lugar” do aluno e lembrar-se como superou as dificuldades, como isso levou o seu tempo, e como conseguiu ultrapassar os obstáculos cognitivos. As capacidades do aluno não invalidam os erros cometidos na aula. Estes devem ser reconhecidos como tentativas e esforços para mudança em direção ao caminho certo. (Carmo, 2012; Victoria, 2016; & Cury, 2003)

No decorrer da aula, esta deve ser dinâmica e com interação entre aluno e professor e conter momentos de: valorização do trabalho individual realizado pelo aluno fora e dentro de sala de aula, abertura para “desabafos” quer a nível pessoal ou académico, abertura para questões ou sugestões que levem a um debate instrutivo, sem julgamentos ou pressões. Para haver abertura a “desabafos”, o professor deve ouvir o aluno sobre o assunto sensível e desconfortante que o perturba, e não cortar com respostas de curta duração para continuar o seu raciocínio na aula.

6.1 Bem-estar emocional do docente

A própria autoestima do docente (Burns, 1982, referido por Lawrence, 2006), a sua capacidade de comunicação (Lawrence, 2006) e estilo educativo (Escobar, 2009) influenciam e interferem com a autoestima dos alunos. A taxa de demissões por parte dos professores tem aumentado, assim como o abandono de carreira. Diante disso, questiona-se como um indivíduo angustiado pode reconhecer o valor de outro, mostrar-se empático e auxiliante.

Para Smilanski (1984), a “satisfação docente é referida aos próprios sentimentos dos professores acerca de si mesmo em geral” (p.90). A definição de satisfação docente por um estado emocional é também compartilhada por Chapman e Lowther (1982), só que para estes ela não é associada a qualquer aspeto determinado da profissão, descrevendo a “satisfação profissional como uma reação afetiva global do professor à sua profissão sem referência a qualquer faceta específica da mesma” (p.243). Já Argyris e Kornhauser, em 1972, concluíram que “existe uma correlação entre saúde mental e satisfação profissional” (p.165).

Relativamente à (in)satisfação do docente, podemos afirmar, citando Vila (1988b) que “as relações com os alunos representam um dos aspectos da profissão que maior satisfação pode dar aos professores. Contudo, constituem, por sua vez, uma das maiores fontes potenciais de insatisfação” (p.147).

Os resultados dos alunos podem constituir uma importante fonte de motivação para o professor; a criação de expectativas em torno dos alunos, em relação a objetivos a atingir faz parte da relação pedagógica e dos seus pressupostos, e essas expectativas criadas podem, por vezes, constituir-se em frustrações e desencantos. É ponto assente que no êxito encontra o professor a compensação e mesmo a justificação do seu trabalho, traduzidas num natural júbilo e satisfação; pelo contrário, no fracasso e no insucesso do aluno, residem muitas das preocupações profissionais, acompanhadas de desilusão e de grande insatisfação (Ramos, sem ano, p. 14).

Bidarra (1985) refere que “podemos dizer que, antes de se encontrarem enquanto sujeitos particulares, professor e alunos dispõem já de uma ideia modeladora um do outro, enquanto personagens abstractos” (p.87).

Boyan (1982) sustenta que “relativamente falando, os professores parecem geralmente satisfeitos com a realização das duas mais baixas ordens de necessidade (segurança e afiliação) e assinalam uma considerável menor satisfação com as três mais altas ordens de necessidade (estima, autonomia e auto-atualização)” (p. 32). Kumar e Mutha (1978), como que sintetizando todos estes conceitos, referem que “a satisfação/insatisfação para com a docência depende da positiva ou negativa avaliação

do sucesso ou insucesso pessoal na realização dos objectivos pessoais e do real contributo para essa realização” (s/p).

Chan (1998), afirma que o *stress* nos professores é um problema que tem aumentado e que tem sido reconhecido nos últimos anos, dando origem à realização de numerosos estudos em diversos países sobre insatisfação profissional, fatores de *stress* e *burnout* nos professores, enfatizando a importância da intervenção, no sentido de dotar os professores de estratégias para lidarem com estas situações.

O *burnout*, tópico que atraiu a atenção de muitos investigadores no início da década de 80, representa o esgotamento e, nas palavras de Blase (1982), “o ciclo degenerativo da eficácia docente” (p.99). Bardo (1991) afirma que “os sintomas incluem um elevado absentismo, falta de comprometimento, aumento do desejo de férias, estima pessoal baixa, incapacidade para levar a escola a sério: os problemas do professor separam-no cada vez mais dos seus alunos” (p.252).

Baldamus (1951, citado por Francés, 1984), chega à conclusão de que existe uma correlação negativa muito forte entre qualificação e taxas de demissão: a falta de qualificação aparece como uma causa de insatisfação quando os trabalhadores são transferidos de funções objetivamente mais qualificadas para outras que o são menos.

Neste domínio, o relatório de 1983 da O.I.T., referido por Esteves (1992) e Correia (1997), concluiu:

“Números crescentes de estudos realizados mostram que os professores correm o risco de esgotamento físico ou mental sob o efeito de dificuldades materiais e psicológicas associadas com o seu trabalho. Estas dificuldades, além de afectarem a saúde pessoal, parecem constituir uma razão essencial dos abandonos que se observam nesta profissão” (p.123).

De acordo com Werther e Davis (1983) e Davis e Newstrom (1992), os indivíduos em níveis ocupacionais mais elevados tendem a estar mais satisfeitos com o trabalho, pois, também têm remunerações mais elevadas, usufruem de melhores condições de trabalho e desenvolvem atividades que exigem uma atualização mais completa das suas aptidões e capacidades. Como sabemos, o especialista tem características que o diferenciam do trabalhador sem especialização, como o ritmo de trabalho e a autonomia.

Segundo Ripon (1987), a satisfação profissional é o estado emocional que resulta da correspondência entre o que o indivíduo espera do seu trabalho e o que dele pode retirar, pelo que a insatisfação e a satisfação são os resultados possíveis do encontro entre o homem e os seus comportamentos, por um lado, e, por outro, as situações profissionais e aquelas que ele procura. Assim, pouco a pouco, efetua-se uma tomada de consciência: as insatisfações na situação profissional repercutem-se sobre os

comportamentos e também sobre os resultados; a fraqueza da produção, o absentismo e o turnover, entre muitos outros, estão em relação com as insatisfações, e estas últimas podem causá-los (Ramos, sem ano, p. 7).

A maioria dos professores tem uma opinião negativa sobre o carácter satisfatório das condições materiais do seu trabalho. Os aspectos mais criticados são a insuficiência de espaços (54,1%), a desadequação dos equipamentos (47,2%), a inadequação do número de alunos à dimensão da escola (46,6%) e a insuficiência do pessoal auxiliar (42,5%). Já quanto às instalações, as opiniões repartem-se pela positiva (31,9%) e pela negativa (32,0%). (Cruz, M.B., 1990, p.92-93)

Com isto, não se está a implicar que o único agente responsável pelo sucesso ou insucesso escolar do aluno seja o professor, mas que o seu papel é vital, seja como pessoa ou profissional (Nóvoa, 1991).

Após observação de comportamentos e atitudes e análise de diálogo da criança, é possível de seguida estabelecer estratégias específicas e contextualizadas para a promoção da autoestima da mesma, através de experiências no plano comportamental, cognitivo e emocional (Lawrence, 2006). Escobar (2009) enumera uma lista de sugestões a adotar para promoção da autoestima nos alunos, sendo estas (Fonte: Botelho, 2013, p. 74):

- Devolver uma imagem positiva e ajustada do aluno;
- Motivar para investigar e procurar conhecer o que o rodeia com criatividade e interesse;
- Reconhecer as realizações do aluno, relativizando os erros;
- Dar oportunidade para que a criança resolva os seus conflitos autonomamente;
- Criticar os atos e não a pessoa, por exemplo, dizer: “não podes bater nos colegas”, em vez de “és muito agressivo”;
- Assegurar carinho e afeto;
- Não utilizar castigos;
- Facilitar uma saída dos conflitos de uma forma pacífica, mas que respeite as normas;
- Permitir a expressão dos sentimentos e emoções das crianças;
- Reconhecer as habilidades dos alunos, para fortalecê-los e ajudá-los a reconhecer o que têm de especial e único.

6.2 A relação entre aluno-professor

“Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual”

(Freire, 1996, p. 146)

Todo o processo de aprendizagem humana requer interação e mediação social com o outro. Não é de admirar que a escola seja um lugar de extrema notoriedade desse facto, sendo assim o lugar ideal para se criar um ambiente propício ao sucesso cognitivo.

Durante muito tempo, estudos sobre aprendizagem não abordavam questões de afetividade e a sua influência no processo cognitivo de um aluno (Sisto; Martinelli, 2006). Voli (1998) afirmou que os resultados eram mais positivos no processo de aprendizagem quando havia uma boa relação entre aluno e professor.

Evidências sugerem que, no processo de aprendizagem musical, o papel do professor é bem mais significativo e impactante que no ensino em geral (Konaszkiwicz, 2001). O conceito de aulas individuais à “porta fechada”, ou seja “um para um”, é facilmente associado como um dos principais fatores contributivos para o impacto da opinião do professor no aluno, e, por consequência, na relação entre ambos. Estas aulas criam um ambiente de intimidade entre aluno e professor proporcionando, assim, uma ligação forte entre ambos, incluindo até um certo nível de dependência do aluno para com o docente. Adicionalmente, Konaskiewicz (1998) afirmou que a matéria em questão (música) torna a relação entre aluno e professor mais emocional.

Especialmente na fase da adolescência, é revelada a fase mais sensível deste vínculo. Nesta fase conturbada, o jovem passa por mudanças de ideais, construção de personalidade e pensamento criativo, estabelecimento de objetivos e metas, entre outros. Nesta altura, o professor encontra o aluno a debater-se com questões morais, existenciais e pessoais. Por essa razão, é normal o aluno revelar mais e profundas interrogações, desejo de rompimento de regras e limites, opiniões controversas e transtornos emocionais.

A relação entre aluno e conhecimento interfere diretamente com uma boa relação entre aluno e professor, surgindo um antagonismo entre emoção e intelectualidade. Este facto, normalmente traz constrangimentos para a atitude bondosa, amável e de alto carácter moral que o professor deve inspirar.

É importante ressaltar que proporcionar uma relação afetiva entre aluno e professor, não expressa permissividade, com que muitas vezes é confundida. O professor, deve sempre estabelecer limites, fazendo com isto demonstrar aos alunos que apesar do “à vontade” para debates, há um detentor superior da razão, pelo menos enquanto o mesmo der a aula, comprometendo-se a realizar a sua tarefa de ensinar.

Para além disso, também é fundamental que haja confiança, respeito e abertura para uma boa relação entre o vínculo aluno-professor. Desta maneira, quando estabelecido um ambiente favorável à expressão própria, o professor deve ser um mediador de conhecimento, não impositor, promovendo assim um debate ideológico entre os dois membros. Dar liberdade para o aluno se exprimir sem ofuscar a opinião do professor devia ser visto como um direito de sala de aula, aumentando a confiança do aluno por defender a sua ideia, e consequentemente a sua autoestima, aplicável quando o debate é bem aceite e resolvido.

Nas palavras do Senador Dário Berger, um político brasileiro, numa conferência de imprensa em 2020, explica que não se deve defender “uma determinada ideologia, mas sim, todas as ideologias. Os ambientes escolar e académico devem ser ambientes de contraditório e de debate. Visamos assegurar o direito de fala e de oposição aos pensamentos emitidos tanto por professores, quanto por estudantes e servidores” (Fonte: Agência Senado Notícias).

O comportamento afetivo do professor, o planeamento das aulas e organização das mesmas, métodos e técnicas educacionais utilizadas podem provocar emoções de bem ou mal-estar, correndo o risco de se associar à disciplina em questão e o próprio ensino da mesma.

Também, logicamente, a preparação do aluno para a aula poderá influenciar a dinâmica e estado de espírito, para ambos. Um melhor aproveitamento da aula dá-se quando tanto aluno, como professor, são capazes de se preparar com objetivos pré-definidos (“trabalho de casa”), mantendo um espírito produtivo de interesse e motivação para desenvolver e progredir. A falta de cumprimento das tarefas para casa, por parte do aluno, traduz a falta de interesse ou motivação, conduzindo para uma frustração em sala de aula, quando não correspondendo com as expectativas do professor.

Os primeiros contactos com o professor ditam o percurso do processo educativo da criança, pelo que é fundamental a consciencialização do método, abordagens e estratégias utilizadas desde início. (Suzuki, 2013, p. 14). Segundo Wallon (1995) quando as necessidades afetivas não são alcançadas, cria-se um bloqueio para o processo de ensino-aprendizagem, tanto para o aluno como para o professor.

Gilbert (1976) defendia que “o essencial da educação não é ensinar muitas coisas à criança, mas dar-lhes a certeza de serem amadas, desejadas, de serem auxiliadas se preciso; daí a importância das relações interpessoais” (p. 160).

Esses conflitos tornam-se fundamentais para o desenvolvimento de ideais e da personalidade, aliando-se ao crescimento próprio. Almeida (2001) acredita que conflitos são necessários à aprendizagem, capazes de romper estruturas preestabelecidas e limites predefinidos, de estimular a organização pessoal psíquica sobre os seus ideais e o desenvolvimento pessoal (Mahoney; Freire, 2000).

Num estudo de Bhasin (1987), sobre os distúrbios educacionais devido a conflitos de personalidade e ideais entre aluno e professor, afirma que reações agressivas ou comportamentos tímidos são vistos como sintomas do controlo psicológico pelo professor sobre o aluno, afetando a sua autoestima.

7. O panorama educativo musical

Nas palavras de Béla Bartok (1881–1945), “competição é para cavalos, não artistas”. O panorama musical atual é muito diversificado e completo, de elevado nível à escala mundial, sendo por isso bastante difícil destacarmos a vertente competitiva do meio profissional da música.

Em 1940, o violoncelista Emanuel Feuermann inquiriu-se sobre como é que, ao contrário de outras profissões, perante o mundo da música, havia tamanha dificuldade em reconhecer falhas ou a necessidade de correção. (Jacobson, 2016, p. 353).

David Jacobson, em 2016, referiu no seu livro “Lost Secrets of Master Musicians, A Window Into Genius” (na página 353) que “qualquer um pode afirmar que consegue ensinar música. Músicos terríveis e professores terríveis regularmente têm uma multidão de alunos.”¹

Comumente, os pais ou famílias não estão familiarizados com o meio musical, não sendo frequentemente, por essa razão, capazes de distinguir, quando um trabalho está a ser mal realizado, se tem origem na falta da capacidade do filho(a) ou do(a) professor(a). Adicionalmente, algumas pessoas são levadas a acreditar que uma leção exímia só é exigida com alunos de nível avançado, e pouca atenção se presta aos iniciantes. Esta crença foi um dos alvos de Suzuki aquando da sua criação do Método – toda a criança pode aprender.²

Uma das principais características do sistema educativo musical é o seu isolamento, e algum nível de secretismo. Não havendo supervisão de lições privadas num conservatório ou escola de música, as instituições podem apenas avaliar os seus docentes pelos resultados obtidos pelos seus alunos (em concursos e apresentações públicas), ou pelo feedback dado pelos alunos (quer diretamente, quer através dos seus encarregados de educação). A formação mínima de encarregados de educação também é um foco de alguma controvérsia por se tratar de uma área especializada. Suzuki também defendia uma instrução prévia dos pais dos seus alunos, assim como a sua presença no contexto de sala de aula.

Tanto o pedagogo como a instituição à qual pertence, devem assegurar, dentro do possível, um rigor de pedagogia e didática concreto, e não com base em assunções ou opiniões relativas, do que acha ser correto. Esta supervisão do trabalho dos professores é particularmente complexa, e é um assunto impregnado de temas mais sensíveis numa arte abstrata como a música. “É de facto inegável que as escolas do ensino especializado da música apresentam algumas características que as distinguem das do ensino regular e que podem ter consequências no modo como se organizam e são geridas” (Gonçalves, 2001, p.7).

¹ “Anyone can claim that he can teach music. Terrible players and terrible teachers often have droves of students”

² “All children, without exception, flourish in response to skillful teaching. They are born equipped with that potential.” (Suzuki, 2013, p. 8)

Vieira (2003) expõe o assunto da seguinte forma:

O controlo sobre os docentes tende a ser pouco apertado e compulsivo. Por um lado, os docentes são seleccionados e contratados segundo critérios estabelecidos pelas escolas e são escolhidos naturalmente os que se adequam ao ideal-tipo delineado; por outro lado, as escolas tendem a reforçar o “mito do profissionalismo docente” (Meyer & Rowan, 1992: 81), a crença na boa-fé e na competência dos professores, que na perspectiva institucional contribuem para fortalecer a “lógica de confiança” que os actores externos colocam na organização. (pp. 220-221)

Para sublinhar o panorama musical atual, cito Fernandes (2007, p. 44):

O ensino artístico especializado vive há anos uma situação que se caracteriza pela ausência de clareza e de transparência no que se refere aos princípios e finalidades que o devem nortear, aos conteúdos e procedimentos que o devem estruturar e aos normativos que o devem regular. Apesar da publicação, nos anos 80, do Decreto-Lei n.º 310/83 de 1 de Julho que, de certo modo, tem sido considerado um marco no desenvolvimento do ensino artístico em Portugal, há anos que se vive um clima que muitos dos intervenientes consideram confuso e pouco transparente. Aquele normativo legal acabou por constituir uma tentativa falhada de regular o ensino artístico especializado e, acima de tudo, de dotar o país de um instrumento estratégico que permitisse o desenvolvimento a médio e a longo prazo do ensino vocacional artístico. É verdade que introduziu elementos importantes de clarificação (e.g., distinção entre o ensino secundário e o ensino superior de Música) e de uma certa institucionalização (e.g., quadros transitórios de professores), mas também é verdade que ficou muito aquém do que eventualmente seria necessário. Acabou por nunca ser devidamente regulamentado e, conseqüentemente, abriu caminho à abordagem casuística de questões estruturantes do sistema e ao livre arbítrio e à livre interpretação dos diferentes intervenientes relativamente às mais elementares normas de funcionamento pedagógico e administrativo. Assim, temos hoje uma situação dificilmente governável, baseada numa verdadeira pulverização de normativos legais e de circulares que se sucederam ao referido Decreto-Lei n.º 310/83, que foram instalando uma absurda teia de orientações pouco coerentes entre si e falhas de visão estratégica. Nestas condições, a legislação existente é considerada inadequada, confusa e até, em alguns casos, inconsistente. Talvez por isso mesmo a administração tem vindo a revelar dificuldades várias em regular o ensino artístico especializado. As escolas, na ausência de clareza dos normativos e do devido acompanhamento, acabam por usufruir de uma “autonomia” que,

como adiante se demonstra, é já histórica, que lhes permite ir fazendo o que melhor lhes parece, caso a caso, desenquadradas de qualquer visão integrada e estratégica. O resultado desta situação é a desregulação, é uma situação de quase auto-gestão, que a administração se parece limitar a constatar, mas que as próprias escolas não apreciam de todo pois reclamam um enquadramento legal sólido e coerente capaz de as orientar nas suas acções pedagógicas e administrativas.

Continua adiante, nestes excertos (páginas 54 a 56), expondo o seguinte:

Na ausência de legislação que dê cobertura legal à forma de recrutamento de professores que há anos foi sendo posta em prática por cada um dos conservatórios, a administração tem vindo a fechar os olhos. Trata-se de mais uma situação que não contribui para a clareza e a transparência de procedimentos necessários e indispensáveis para o normal funcionamento de qualquer sistema público de ensino com expressão nacional. De facto, todos os conservatórios recrutam os seus professores directamente o que, em si mesmo, parece ser um meio adequado e que eventualmente poderá salvaguardar o que os responsáveis dos conservatórios percebem como sendo a qualidade do ensino e da aprendizagem. Porém, não há propriamente um quadro orientador com critérios claramente definidos e adoptados por cada um dos conservatórios. (...) Um professor pode ser recrutado não em função das suas qualificações, mas em função do grau de tolerância em vigor numa dada zona do país. (...) Parece ser necessário ponderar se este deverá ser o procedimento mais adequado para enquadrar o processo de recrutamento dos professores dos conservatórios. (...) De modo geral todos os conservatórios recrutam os seus docentes através do que designam por provas públicas ou, nalguns casos, por concurso de provas práticas que, basicamente, consistem na análise curricular, na prestação de uma prova prática pedagógica e na prestação de uma prova prática de instrumento (e.g., recital). Mas nem todos exigem provas práticas. O que parece ser uma característica comum a todos é o facto de quererem ter a possibilidade de recrutar directamente os seus professores. (...) A situação está, no mínimo, desregulada e sem um enquadramento que garanta a harmonização de critérios de selecção e de procedimentos. Em bom rigor dir-se-á que há uma situação em que cada instituição faz como entende que deve fazer. Consequentemente, na ausência de referentes e de orientações precisas, não se pode dizer que exista a transparência de procedimentos que as instituições públicas devem primar por observar neste tipo de situações.

Fernandes (2007) conclui ainda com a seguinte crítica (p. 61):

É interessante verificar que parece não existir uma reflexão que questione a organização e o funcionamento pedagógico das instituições, os métodos de ensino utilizados, os métodos de selecção, os métodos e processos de avaliação ou o próprio currículo. Ou seja, parece que se poderia concluir que a responsabilidade para esta anómala situação caberia por inteiro aos estudantes pois tudo o resto estaria a funcionar de forma adequada. (...) Os argumentos para sustentar esta posição passam por afirmações tais como “a especificidade do ensino da Música não permite que ele seja avaliado como o ensino regular”, “os alunos que conseguem realmente acabar saem com competências”, “muitos alunos não concluem porque entram no ensino superior” ou ainda “os diplomas estão desvalorizados e os alunos não sentem necessidade de concluir”.

No fundo, afirma que “o insucesso e a reprovação são considerados a regra e aceites como algo natural e, em muitos casos, inevitável, em nome de uma «excelência» e de uma «qualidade» que não foi possível caracterizar. Fernandes (2007), defende que “é essa a cultura que está instituída” (p. 64).

Segundo Estêvão “pela lógica da confiança e da boa-fé a organização permanece unida e legitimada também, inculcando nos actores externos a convicção de que as coisas são como parecem, uma vez que toda a gente da organização actua de boa-fé” (1998, p.68). Vieira (2003), que utiliza o mesmo conceito de “boa-fé” perante a situação, concorda e acrescenta:

Um desiderato fundamental para a vida organizacional reside no facto de que para eliminar a incerteza e manter a confiança é essencial que as pessoas acreditem que todos actuam de boa-fé. Cada parte mantém a assunção de boa-fé de que o outro está, de facto, a cumprir o que lhe compete. Ninguém questiona o que faz ou produz o outro, mas a plausibilidade da sua actividade requer que a confiança seja mútua. (p. 121)

7.1 Talento vs Habilidade

Shinichi Suzuki, mestre da pedagogia de violino no século XX, estudou e desenvolveu por mais de vinte anos uma filosofia pedagógica designada “Educação do Talento (“Talent Education movement”). Este movimento, tendo como referência a associação do ensino da música ao conceito construtivista da aprendizagem da língua materna, levou à criação do “Instituto de Educação do Talento”, informalmente conhecido como o “Método Suzuki”. Este consistia numa educação “igualitária e

democrática” (Ilari, 2012, p. 197), onde o talento não é inato, mas sim um resultado do trabalho e desenvolvimento progressivos.

Suzuki (2013) acreditava que habilidade gera habilidade¹, e que a aposta no desenvolvimento de capacidades reproduz uma contínua evolução de habilidades. Afirmava ainda que a habilidade musical não era inata e que muitas crianças foram falaciosamente educadas nesse pensamento por “pessoas incapazes”² (p. 2), desajustadas num ambiente de pós-guerra que, além de não proporcionar o desenvolvimento das suas capacidades, contribuíram para esse pensamento como verdade factual.

O pensamento que se cultiva na sociedade e cria uma resignação extrema nos alunos é o conceito de talento (ou a inexistência dele) e, “como resultado, as pessoas vivem o resto dos seus dias impossibilitados de experienciar vívida felicidade, uma satisfação de alma”³ (Suzuki, 2013, p. 2).

Há uma grande cultura de medo no meio musical por revelar falta de conhecimento ou insegurança num determinado parâmetro técnico ou musical, sendo a todo o custo protegido da avaliação pública. Em termos pedagógicos, mascarar a falta de conhecimento pode-se considerar um ato irresponsável e limitador para o aluno. Não há nenhuma maneira de um aluno ter a certeza de que está a ser ensinado, ou que o que está a aprender é o correto. Refletindo sobre isto, facilmente se justifica que os designados “alunos talentosos”, de conotação quase religiosa, dependem do conhecimento e qualificações do professor.

O talento (ou igualmente a falta do mesmo), que por si só é outro assunto sensível no meio musical, é regularmente associado a insucesso nas habilidades e capacidades técnicas e musicais de um aluno. Embora seja uma ideia em crescente desconstrução e desmistificação, é um mito que desencoraja artistas, em parte por culpa do seu sistema autodestrutivo.

Suzuki, pedagogo que repudiava o conceito de talento inato, afirmou que “o objetivo da educação do talento é treinar as crianças, não a ser músicos profissionais, mas a ser bons músicos e mostrar toda a sua habilidade em qualquer profissão que escolherem” (2013, p. 76).

Segundo Jacobson (2016), “ninguém pode aprender música sem estar constantemente a ouvi-la”. Também isto envolve dedicação e trabalho, que inicialmente deve ser supervisionado para a implementação de boas referências.

O mesmo se aplica para o desenvolvimento do designado “talento”, que deve ser supervisionado por um parente ou professor. O pai do famoso e exímio violinista Jasha Heifetz, acompanhou as suas sessões de estudo de cinco ou mais horas diárias até ele

¹ “Ability begets ability” (Suzuki, 2013, p. 10)

² “They were raised by unappealing people, and others who are incapable have become so because they were raised by incapable people”

³ “As a result, they spend their days unable to experience a vivid happiness, a soul-satisfying joy”

atingir os vinte anos de idade. Já Schumann (1850) afirmava que tal rotina seria um disparate, referindo que “muitos estão convencidos de poder chegar aos máximos resultados somente porque, diariamente, durante anos e anos, passam horas a tocar os estudos a pensar apenas nos dedos. Isto é um pouco como se nos esforçássemos, todos os dias, por dizer o alfabeto o mais rápido possível e tentando, de cada vez, aumentar a velocidade”.¹

Como em qualquer cenário, para alguém se destacar necessita de demonstrar um grande empenho e dedicação. O papel de um grande professor, é conseguir ajudar o aluno a encontrar as melhores estratégias, especificamente aplicada à individualidade desse mesmo aluno, encontrando as ferramentas necessárias para o mesmo se destacar.

De acordo com Suzuki (2013), “Talento não é inato, mas deve ser desenvolvido” (p. 23), e pobre talento é o resultado de esforço mal orientado”, por outro lado, o talento superior é o resultado de uma acumulação de esforços realizados (p. 47). Suzuki confessa que enquanto educador musical não aceitava a existência do talento como um elemento necessário ao desenvolvimento da habilidade musical (p. 19), embora nenhuma habilidade se desenvolva naqueles que a negligenciem (p. 25).

Suzuki (2013) confessou que se dedicava à “Educação do Talento” não por formar músicos, nem as crianças envolvidas no método estudavam música para se tornarem músicos. No entanto, ressalva que quem cultiva a habilidade musical a um nível satisfatório, vai demonstrar igualmente uma grande capacidade em qualquer área que a criança escolher seguir, “este foi o caso do Professor Einstein” (p. 100).

Segundo o autor (2013), constatar que não se tem talento é um “ato covarde”², que serve de desculpa para evitar o trabalho árduo que as tarefas exigem.³

Todas as crianças são capazes de se desenvolver, dependendo do esforço devoto no processo (Suzuki, 2013, p. 47).

Habilidade é criada apenas quando há esforços para a desenvolver (...) através de repetição. (...) Habilidade não se desenvolve inativamente, depende de ti. Cada um de nós é responsável pelo próprio

¹ “There are many people who think to obtain grand results in this way, and who up to a mature age spend many hours daily in mechanical labour. That is about the same, as if we tried every day to pronounce the alphabet with greater volubility.”

² “An act of cowardice.” (Suzuki, 2013, p. 48)

³ “Having served then as a convenient excuse for those who whised to avoid or neglect hard work.” (Suzuki, 2013, p. 47)

desenvolvimento. Não lamente a tua falta de habilidade em tentares cultivá-la.¹

Suzuki (2013) aconselhava que se queremos aprender a fazer algo, devemos certificar-nos de praticar essa habilidade regularmente (p. 47). O processo de treino estimula o potencial de um indivíduo (p. 51), mas se não for regular, não podemos esperar alcançar o objetivo (p. 52). Suzuki classifica a repetição como o segredo para a evolução do talento² acrescentando que “a perseverança determina o destino” (p. 56)

Apesar de Schumann referir que “passar horas” a estudar é uma rotina que “disparatada”, refere-se à repetição inconsciente e desorganizada, sem plano ou objetivo. É comprovado cientificamente que a repetição (consciente) é a chave para a aprendizagem.

Contudo, apesar do consistente trabalho de repetição neste processo, não podemos escapar à dificuldade que requer para a dominar. Não devemos perder a esperança ao perceber que teremos um longo caminho pela frente, e é essa a razão de vários estudantes que perderam o ânimo pelo estudo do instrumento musical. (Suzuki, 2013, p. 57)

7.2 O papel de um professor de música na autoestima de um músico

Sloboda e Howe (1995) sugeriram que um professor de instrumento pode desempenhar um papel fulcral nos primeiros anos de instrução, embora Manturzevska (1990) e Sosniak (1985 e 1989) defendessem que o mesmo tem maior impacto numa fase mais avançada, já enquanto músico profissional. Independentemente da altura de influência, os professores contribuem definitivamente para uma autoimagem positiva ou negativa num estudante.

Segundo Gliniecka-Rewawik (2007), professores de instrumento são responsáveis por formar motivação e autoconfiança, as primeiras experiências musicais, gostos e preferências musicais e o desenvolvimento de personalidade. Por esta razão, recai uma grande responsabilidade neste tipo de docente.

De acordo com Flesh, no seu livro “The Art of Violin Playing” (1964), um professor de instrumento deve possuir a “habilidade de transmitir o seu próprio conhecimento” e “um conhecimento suficiente de psicologia para ser capaz de reconhecer e satisfazer tecnicamente, musicalmente e espiritualmente as necessidades que o aluno lhe confiou” (Markiewicz, 1998, p. 6). Para Neuhaus (1970, p. 205), o objetivo da pedagogia

¹“Ability is created only when you make efforts to develop it (...) through repetition. (...) Ability does not develop innately. It is up to you. Each one of us is responsible for developing our own selves. Don't lament your lack of ability without trying to cultivate that ability.” (Suzuki, 2013, p. 53)

² “Repeat something until it is easy – here in lies the secret of developing your own talents.” (Suzuki, 2013, p. 53)

em que todos os professores se devem basear, é ensinar a aprender todas as informações e bases para o aluno não necessitar mais de ser ensinado.

Segundo um estudo realizado por Manturzevska e Chmurzynska, em 1999, devido às quase trezentas instituições gratuitas de ensino musical na Polónia, havia cerca de 63.500 estudantes de instrumento. Alguns deles, os mais habilitados, conseguiram continuar os seus estudos para um ensino superior, enquanto outros foram perdendo o interesse e motivação. Os autores concluíram que a maior razão foi o desencorajamento por parte dos professores.

Não há dúvidas de que uma das tarefas mais árduas de um professor consiste em saber motivar o aluno a estudar o seu instrumento e criar interesse em música (Chmurzynska, 2009, 2011; Gliniecka-Rewawik, 2007; Hallam, 2009). Chmurzynska afirma ainda que a maior parte dos professores é consciente da falta de capacidade ou sucesso próprio neste sentido.

A crítica constante, ironia depreciativa, priorização de atenção para os erros e subestimação do esforço do aluno, são alguns dos elementos comuns presentes no discurso de um professor de instrumento, que são bastante frustrantes e desencorajadores quando não equilibrados com auxílio técnico e moral, apoio, motivação e compreensão.

Após pesquisas nesta matéria, investigadores deram nomes a dois efeitos que se verificam como consequência de atos do professor, sendo estes: o Efeito Pygmalion – efeito que desencadeia o potencial do aluno provindo de uma atitude amigável e de apoio do professor – e o Efeito Golem – resultante do efeito oposto, consiste no momento em que o aluno perde a autoestima, motivação, entre outros, perda esta causada pela demonstração por parte do professor de falta de expectativas positivas na criança. Aquando de um feedback positivo, e estímulo de incentivo, o aluno está mais recetivo a continuar a tentar alcançar o seu potencial máximo.

Sentimentos de autoconfiança, autoeficácia e autocompetência têm um papel significativo numa performance musical de boa qualidade, e desta maneira, no alcance de resultados positivos e satisfatórios no processo educacional. No entanto, os pedagogos conseguem fortalecer estas características, ou destruí-las, dependendo da atitude e direção do discurso educativo. Quando reagido com paciência, compreensão e reconhecimento, os alunos respondem num maior nível de adaptação e vontade de tentar novamente para melhorar (Flesh, 1964),

Podemos concordar, assim, que a maneira como o professor estimula o aluno, é de grande influência no mesmo. Para além de incentivar, motivar e encorajar, um pedagogo deve ensinar as ferramentas necessárias para a independência cognitiva, no sentido de o aluno ser capaz de se autoavaliar e autocorriger, dando-lhe o controlo do seu próprio processo cognitivo. Segue assim esta ideia designada por “metacognição”, processo que se verifica quando o indivíduo tem influência no seu próprio processo de aprendizagem – agente ativo na automotivação, resolução de problemas, organização,

planeamento, entre outros. A maneira mais simples de o fazer é sempre através do diálogo, com perguntas para instigar a reflexão e encorajar a expressão da opinião própria em problemáticas relacionadas com a música, a título de exemplo: “O que mais gostaste da tua performance, na tua perspetiva?”, “O que achas que correu menos bem, desta vez?”, “O que achas que é preciso fazer para corrigir esta passagem?”, entre outras. E o que se segue, é a parte mais importante, o trabalho conjunto para ambos encontrarem a melhor solução para as questões acima (Santos, 2016).

Referenciar literatura no assunto, ou versões auditivas de interpretações de certas obras, também contribuem para o esculpir de ideais fora da sala de aula, bem como motivação e interesse para absorver novos conhecimentos.

Todo o ambiente emocional na sala de aula afeta a predisposição e abertura do aluno ao diálogo, reação ao erro e cooperação com insucesso. É fundamental que não se implemente um cenário de monólogo exclusivo do pedagogo, encorajando o aluno a opinar e expressar as suas ideias ou sentimentos. Este monólogo consiste, normalmente, com instruções e reprimendas relativas à performance do pupilo, com o pressuposto de que está a falhar em algo aparentemente tão simples.

Interesse musical

Os professores de música têm a capacidade de promover o interesse e fascínio dos alunos pela música, sempre que exemplificando ou demonstrando um entusiasmo fundamentado com áudios, visualizações de performances de instrumentistas, interessantes citações ou histórias de personagens de renome do mundo da música, entre outros. Por outras palavras, um pedagogo deve desenvolver um interesse musical nos alunos, envolvendo o seu instrumento e outros. Eventualmente, pode até direcionar o aluno com uma lista de obras para escutar, como guia de introdução à audição do estilo musical. Se um pedagogo “atormentar” o aluno constantemente com a pressão técnica de escalas, estudos, exercícios, e discursos maçadores teóricos, sem a parte abstrata e inspiradora da arte, vai contribuir para o desânimo, frustração e desinteresse pela matéria. Também Suzuki (2013) referiu este facto recorrendo à sua própria experiência, sobre como o seu próprio professor o guiou pelo mundo das artes, acima de o guiar a ser um performer.¹

Nas palavras de Robert Schumann (1850), “a formação do ouvido é a parte mais importante. O esforço precoce para reconhecer notas e tonalidades. O sino, os vidros das janelas, o cuco – tentar ver que sons produzem”.² Adicionalmente, Schumann ressalva que não devemos escutar somente o repertório do nosso instrumento, mas toda a vasta gama de instrumentos e de repertório lírico:

¹ “Professor Kingler, however, did impart to me the soul of art. My ultimate wish was not to become a performer, but truly to know what art is, and he helped me greatly in my pursuit of this goal.” (p. 96)

² “The cultivation of the Ear is of the greatest importance. Endeavour early to distinguish each several tone and key. Find out the exact notes sounded by the bell, the glass, the cuckoo, etc.”

Não caias na tentação de considerá-lo o instrumento supremo e único. Lembra-te que há muitos outros, e igualmente belos. Lembra-te também que há cantores, e que no coro e na orquestra se manifestam os aspetos mais sublimes da música.¹

Alerta ainda que nunca se deve perder a oportunidade de ouvir uma boa ópera.²

O docente deve promover no aluno a evolução do gosto e o interesse pela audição de obras musicais, a par com a maturidade de cada aluno. Porém, não deve descartar determinados tipos de repertório por julgar a criança ainda imatura para compreender ou gostar de determinado estilo. No fundo, é esperado que o professor tome o papel de um guia auditivo, educando também a criança a saber o que ouvir. Embora ressalvando que possa não gostar, deixar ao critério do aluno decidir se aprecia determinado repertório. Segundo Schumann (1850), “Muitas coisas ficarão claras para ti apenas quando chegares à plena maturidade”.³

Schumann tenta responder à questão de como nos tornarmos musicais e o que significa ser musical, doutrina esta que o docente pode seguir quando explica ao aluno fundamentos e razões para procurar ouvir mais música e, por consequente, imbuí-lo de um ambiente de curiosidade musical. Afirma que “em poucas palavras, (és musical) se tens música não apenas nos dedos, mas também na cabeça e no coração” e “com certeza que nunca o conseguirás ser se te fechas dias inteiros, como um eremita, a tocar mecanicamente alguns estudos; no entanto consegui-lo-ás se viveres em cumplicidade com as múltiplas realidades da música (...)”.⁴

Com o passar dos anos, surge mais bibliografia científica que critica, com alguma preocupação, o facto de um pedagogo concentrar o seu maior foco na questão de habilidade técnica (Neuhaus). Este autor (1958), acreditava que um ensino orientado em excesso na técnica não criava músicos, mas meros acrobatas, distanciando o aluno de uma sensibilidade musical. Assim, a performance torna-se uma demonstração de movimentos corretos. Harnoncourt (1995) concorda, acrescentando que “não podemos limitar o ensino ao ponto de onde eles colocam os dedos para soar de certa maneira” (p. 26). Esta direção pedagógica falha em despoletar alegria aquando da performance.

¹ “Love your peculiar instrument, but be not vain enough to consider it the greatest and only one. Remember that there are others as fine as yours. Remember also that singers exist, and that numbers, both in Chorus and Orchestra, produce the most sublime music.”

² “Do not neglect to attend good Operas.”

³ “Many things will not become clear to you till you have reached a more advanced age”

⁴ “What is it to be musical? (...) in a word, if you have not only music in your fingers, but also in your head and heart.”

Em pesquisas conduzidas por Chmurzynska (2009, 2011), constatou-se que os professores têm a consciência de que não são eficazes numa influência positiva da motivação do aluno para estudar música.

O professor deve ter uma excelente capacidade reflexiva, de maneira a conhecer cada aluno e guiá-lo em situações que obriguem a diferentes intervenções. Uma boa instrução em música, dificilmente se obtém através de autodidatismo, tornando-nos dependentes do nosso professor. Além disso, a própria prestação é determinada pela qualidade de lecionação e habilidades do professor. Com esta afirmação, não se pretende discriminar as qualificações do professor, mas é um fator determinante para o nível de sucesso do aluno.

Um professor deve criar uma atmosfera na qual o aluno se sinta seguro para expor as suas inseguranças, questões e receios, sem depreciação do professor, e cabe ao mesmo, essa responsabilidade.

Um aluno que se sinta seguro e confortável, no ambiente de sala de aula, estará, com maior probabilidade, interessado e atento aos conteúdos lecionados, bem como predisposto a uma relação de empatia, respeito, amizade e até admiração pelo docente.

Jacobson (2016, p. 401) caracterizou aprofundadamente o perfil de um “professor autoritário”. Descreve, assim, como um professor autoritário se sente, idealiza ou age:

- Gosta de ser admirado, o que implica ser olhado “de baixo para cima”
- É arrogante devido à sua extrema autoconfiança, o que pode criar uma imagem ilusória dele mesmo
- Usa a vergonha e culpa como ferramenta de ensino, proporcionando sensações de inferioridade, medo e insegurança
- Tende a utilizar estas mesmas ferramentas mencionadas no ponto anterior como disfarce de inseguranças de conhecimento próprio, preguiça de pensar em maneiras eficazes de verdadeiro auxílio
- Numa perspectiva de objetivos a alcançar, vindos de um professor autoritário, o foco regularmente está em tornar-se importante no meio envolvente, em vez do foco na qualidade de processo educativo
- Espera de um aluno resultados eficazes sem fornecer grande ajuda. Com isto, implementa um pensamento de culpa e cronicamente destrói a autoconfiança no aluno que se passa a ver como insuficiente.
- Enraíza num aluno o valor e medo de julgamento em todas as suas tarefas
- Cria um cenário constante de competição não saudável

Fazer um aluno acreditar que apenas a verdade do docente é a correta e absoluta, e que as restantes que, em desacordo, estão erradas, limita a autoconfiança de expressar alguma opinião em oposição à do pedagogo.

Algumas destas reações autoritárias marcarão o aluno, moldando a sua personalidade à volta destas, como mecanismo de defesa, da mesma maneira que aprendeu.

O medo de errar ou o tentar mostrar/provar o contrário quando deparado com insinuações de inferioridade, passa a ser o que move o aluno a motivar-se e esforçar-se por aprender mais, e onde há medo, deixa de haver um método convencional de ensino. O professor deve criar um ambiente de confiança, o que segundo Cury (2003), é um “edifício difícil de ser construído, fácil de ser demolido e muito difícil de ser reconstruído” (p. 99).

Em caso algum, a título de exemplo, um professor deve usar o sucesso de um aluno para desvalorizar o trabalho de outro, ou usar a mesma estratégia de lecionação para todos os alunos, não obedecendo aos traços de personalidade e capacidades de cada um.

Nas palavras de Augusto Cury (2003), “a comparação só é educativa quando é estimulante e não depreciativa” (p. 92). As etapas essenciais à aprendizagem são o erro, os fracassos e as frustrações como catapultas para o progresso, elementos que não devem ser evitados, ridicularizados ou desvalorizados.

Atualmente encontramos-nos num “beco sem saída de não criação” (Jacobson, 2016) em profundo decréscimo de liberdade para recriação performativa, o que por si só contribui para uma arte obsoleta. Cury (2003) acreditava que vivemos um sistema educativo de bloqueio de liberdade de pensamento: “multiplicamos o conhecimento, mas não os homens que pensam” (p. 73).

8. Métodos didáticos e pedagógicos



Figura 4 - Ciclo instrucional de planejamento de objetivos, atividades e tarefas de acordo com Smith & DeLisi, 2000 (Fonte: Chinn, Clark A., 2011. “Educational Psychology: Understanding Students’ Thinking”, p. 6).

Os danos educativos podem ser severos quando estes três componentes não são devidamente organizados e estruturados (Chinn, 2011, p. 6).

Os professores aplicam várias abordagens e estratégias, chamadas de tarefas formais (“formative assessments”), que servem de guia ao professor sobre o percurso a tomar com o aluno a cada aula. Estas podem incluir pequenos questionários espontâneos de revisões, trabalhos escritos, ouvir opiniões e ideias dos alunos, entre outros. (Chinn, 2011, p. 6).

A exigência e a disciplina em ambicionar sempre o máximo de sucesso deve ser uma máxima de um docente de qualquer área na educação do aluno. Segundo Schumann (1850), é preferível executar as peças mais fáceis de maneira satisfatória, do que mediocrementemente as difíceis.¹

Quando a técnica compromete a musicalidade, deve-se reconstruir a obra prevalecendo a música em si. Schumann (1850) defendia que devíamos saber cantar as nossas obras, como uma bonita ferramenta auxiliar que possuímos para entender a nossa interpretação e o que pretendemos transmitir da obra². Adicionalmente, o canto, que ao princípio pode revelar-se envergonhado, estimula o interesse e aposta na busca de alternativas à compreensão musical e das várias maneiras como a melodia pode soar. Essa versatilidade provoca um fascínio e um entusiasmo pela experimentação de

¹ “Endeavour to play easy pieces well and with elegance; that is better than to play difficult pieces badly.”

² “It is not only necessary that you should be able to play your pieces on the instrument, but you should also be able to hum the air without the piano.”

interpretação, com vista a encontrar a sua própria voz e ideias únicas, com ajuda do docente.

É um ato difícil tentar resumir, em algumas linhas, o pensamento teórico de alguns autores, mas serve como base para melhor entendimento metodológico¹: “o método de Maud Mannoni. incentiva a verbalização das perturbações, obtidas pela conversação directa ou indirecta (Gilbert, 1976, p. 146); a pedagogia de Freinet (pedagogia institucional) constitui a plataforma de lançamento da experiência, com particular esforço em fazer com que a criança se sinta compreendida, aceite e apoiada. (Gilbert, 1976, p. 188); Freud tinha duas correntes na sua psicanálise: a terapêutica e a educacional.

Ana Freud, filha do próprio Freud, ocupou-se em Viena, desde 1930, de “explicar aos educadores, a começar pelas educadoras infantis, todo o partido que podiam tirar da psicanálise. (...) ensinava a interpretar as manifestações do psiquismo infantil e prevenia contra todos os erros tradicionais, devidos à ignorância ou ao preconceito” (Gilbert, 1976, p. 147).

No que concerne à psicologia clássica, a psicanálise oferece uma vantagem: considerar o histórico da criança como tentativa de “procurar explicar o presente pelo passado” (Gilbert, 1976, p. 153).

Recorrendo às palavras de Day, Elliot, Somekh e Winter (2002, citados por Cardoso, 2014, p. 11), os professores devem “realizar aquela que é a responsabilidade de todos os profissionais – a de interrogar a natureza, os objectivos, os processos e os resultados da sua prática, com vista a melhorá-la”, para tal é fundamental refletir sobre a sua ação.” Ferrière descreve que quando um docente planeia previamente, e independentemente do momento, o assunto da aula, como uma espécie de lacuna ou resposta a uma necessidade, a ação não é conforme à psicologia genética, o que transmite um falso liberalismo (Gilbert, 1976, p. 110).

Dukheim diferenciou educação e pedagogia como a primeira sendo uma condição inerente à natureza humana, e a segunda como resposta nos casos em que a educação natural se revela insuficiente (Gilbert, 1976, p. 203). Numa grande medida, o fator determinante é o interesse. Segundo Leis de Claparède: “todo o comportamento é ditado por um interesse” e “em cada instante, um organismo age segundo a linha do seu maior interesse.” (Gilbert, 1976, p. 114). No entanto, o interesse não exclui o esforço, muito pelo contrário, apenas se constata a realidade de que as disciplinas se tornam mais eficazes quando livremente aceites. (Piaget, 1972, p. 69)

Citando Freinet (1959) no artigo 34 da Conferência Internacional da Instrução Pública: “a fim de aumentar, desde a escola primária, o interesse dos alunos pelos

¹ “La débilité mental en question”, Revista Esprit nº 11, 1965.

estudos técnicos e científicos, convém utilizar os métodos ativos próprios para desenvolver, entre eles, o espírito experimental” (Piaget, 1972, p. 70).

Para isso, os docentes recorrem a iniciativas particularmente inventivas “por meio da inteligência do coração” (Piaget, 1972, p. 70), e em muitos casos, creem de boa-fé que satisfazem as exigências modernas da psicologia da criança (Piaget, 1972, p. 73). Já comparava Claparède que se houvesse falhas na domesticação de um animal, a culpa era do domador, ao passo que na educação das crianças, a presença de um erro é atribuída sempre à criança (Piaget, 1972, p. 77).

A formação psicológica insuficiente da maioria dos educadores estabelece uma confusão entre os métodos ativos e intuitivos, qual a melhor escolha perante cada dificuldade (Piaget, 1972, p. 71). Uma pedagogia ativa exige uma formação mais completa, pelo que a falta de conhecimento sobre psicologia infantil, leva a uma má leitura e compreensão das reações espontâneas dos alunos, o que torna a tarefa didática mais fatigante (Piaget, 1972, p. 69). Já os métodos intuitivos substituem termos tradicionais por verbalismo mais elegante e refinado, permanecendo assim num “plano bem inferior aos métodos operatórios ou ativos” (Piaget, 1972, p. 75). A pedagogia intuitiva transmite somente “representações imagéticas falantes, seja dos objetos ou acontecimentos, seja do resultado das possíveis operações (...) mas de modo algum são suficientes para desenvolver a atividade operatória” (Piaget, 1972, p. 73).

A planificação de programas individuais adequados exige um conhecimento anterior mais pormenorizado, com auxílio familiar sobre o histórico da criança, especialmente na área de autoconceito (Harter, 1999, referido por Bod, Muris, Mulken & Schaalma, 2006). “Não há dúvida de que a caracterologia é uma disciplina útil, quando se trata de resolver um problema prático, como a determinação numa linha de comportamento a manter para uma pequena parte duma situação educacional” (Gilbert, 1976, p. 78).

É de notar a capacidade do valor de julgamento do professor proporcionalmente ao próprio docente na observação contínua da criança, através da sua inteligência, objetividade ou imparcialidade (Piaget, 1972, p. 107).

“Toda a gente é obcecada com classificações. Eu acho isso inaceitável” (Suzuki, 2013, p. 110). Ao invés de avaliar os alunos com notas em números, determinadas instituições optam por substituir por apreciações qualificativas (“muito bem”, “esforço satisfatório”), que se revelaram mais encorajadores do caráter numérico ou pseudomatemático [que] é puramente simbólico” (Piaget, 1972, p. 107).

Parte II - Trabalho empírico

9. Caracterização do contexto de estágio, objetivos e opções metodológicas

Após pesquisa bibliográfica sobre o tema, que move este estudo, segue-se exposto o trabalho de investigação. Foram definidos dois grupos em estudo: o Grupo de Estudo e o Grupo de Controle, composto por quatro crianças cada. Foi aplicada uma investigação sobre o Grupo de Estudo, sendo que o Grupo de Controle permitiu uma base de comparação. Isto não significa uma existência de negligência pedagógica com os alunos do grupo de controle, que não são sujeitas às intervenções do estudo, porém era necessário estabelecer um grupo de crianças em circunstâncias idênticas para fins analíticos.

As crianças são provenientes de duas Instituições – Academia de Música de Paços de Brandão (com espaço físico no Externato Paraíso dos Pequenininhos, Escolaglobal) e Tuna Musical de Anta – com idades compreendidas entre os oito e os treze anos, sendo apenas dois deles do género masculino.

O estudo contou com o diálogo informal recorrente para melhor conhecimento emocional das crianças, e com a aplicação de questionários. Apesar das respostas serem anónimas, foram atribuídas nomenclaturas às crianças para facilitar a sua identificação com base nos dados estatísticos como idade, género e número de anos de prática instrumental. Os alunos do grupo de estudo foram assim designados de alunos A, B, C e D. O mesmo se subscreve para as crianças selecionadas para o grupo de controle, designando-se por sua vez por 1, 2, 3 e 4.

Estes questionários foram divididos em três secções, sendo estas as seguintes:

- I. Contexto de sala de aula
- II. Contexto de fora de sala de aula
- III. Relação Aluno-Professor

As opções de resposta foram baseadas numa Escala Likert, aplicado ao tipo de frequência e de concordância, bem como respostas simples de “Sim” ou “Não”.

De maneira a melhorar a análise de evolução ou regressão estatística, os questionários foram respondidos em dois momentos, com um espaço de cerca de oito semanas, sendo que o último foi respondido na última aula do ano letivo 2020/2021.

As medidas consequentes e inerentes aplicadas foram variadas e ajustadas às necessidades das crianças, com base nas respostas e caracterologia da mesma, tendo em vista o maior impacto positivo na formação e autoestima do(a) aluno(a).

10. Apresentação das crianças estudadas

As crianças do grupo do estudo (a seguir caracterizadas individualmente) foram selecionadas por se identificarem no seu comportamento, atitudes de baixa autoestima. Estas permanecerão em anonimato pelo que serão correspondidas por A, B, C e D. A mesma situação se coloca para as crianças selecionadas para o grupo de controle, ao que correspondem os números 1, 2, 3 e 4.

10.1 Análise e reflexão individualizada dos alunos do Grupo de Estudo de Caso

10.1.1 Criança A

Caracterização Geral

O aluno A tinha doze anos e foi diagnosticado com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) alguns anos antes. Tomava medicação que se ia ajustando consoante necessidade e opinião médica, sendo por isso monitorizado e acompanhado com bastante frequência. A criança iniciou os seus estudos musicais três anos antes da realização deste estudo, matriculando-se adicionalmente numa outra instituição dedicada ao ensino de música durante dois anos. Era bastante encorajado por familiares que contavam com um histórico de sucesso e renome no ramo musical, não performativo.

Devido ao transtorno identificado no aluno, a docente manteve um contacto próximo com a Encarregada de Educação, a mãe, da qual recebeu um grande apoio. O aluno era filho único e vivia apenas com a mãe. A mãe tinha o 12.º ano de escolaridade e trabalhava no ramo industrial. O pai era electricista, com o 12º ano de escolaridade também. Os pais são divorciados pelo que dificultava o contacto da criança com o pai. Segundo acordo judicial, a criança passava as tardes de domingo com o pai e este levava-o à escola todos os dias. O aluno revelava-se neutro relativamente a esta situação, como que indiferente.

O aluno frequentava um Centro de Estudos a poucos metros da Instituição de Música, pelo que costumava deslocar-se a pé para a aula sozinho, embora em tempos tivesse vindo acompanhado por uma funcionária do espaço.

Na escola era um aluno mediano, com classificações de “Suficiente” e “Bom”. A sua disciplina favorita era matemática.

Perfil geral da criança

O “A” revelava ter poucos amigos e era de pouco interesse na mudança desse cenário. Era consciente que o seu comportamento temperamental não era muito bem-vindo pelas outras crianças, entrando em conflito verbal e físico com regularidade.

Em atividades de trabalho em conjunto com outros colegas, propostas pela docente Mariana Monteiro, o aluno adotava um comportamento notoriamente distinto de quando sozinho com a referida docente. Em cenário de interação social, “A” tendia a tomar uma atitude deveras defensiva e uma abordagem agressiva quando difamado pelos colegas, sendo essa espontaneidade por vezes difícil de controlar em contexto de sala de aula.

Através de conversas informais, é de ressaltar que tinha bastantes interesses e era uma criança extremamente criativa. Gostava de falar sobre os seus animais de estimação e episódios que aconteciam com eles em casa. Ouvia música frequentemente, incluindo do género clássico, e explorava obras que pudesse tentar interpretar no piano que tinha em casa. Além disso, gostava de ouvir canções da época dos anos 80, bem como temas e bandas sonoras dos vídeo jogos que jogava.

Outras atividades incluíam jogar jogos *online* e brincar com os animais de estimação. Costumava ajudar a mãe a cozinhar e a jardinar, e tinha grande interesse e participação ativa nessas atividades. A criança não possuía nenhum *tablet* e afirmava ter poucos brinquedos, como berlindes e peluches com que brincava sozinho por não ter companhia em casa.

Na relação que tinha com a docente, revelava carinho e admiração por esta, afirmando o entusiasmo que sentia ao vir e estar na aula. Normalmente, era de prática comum o aluno preparar um cenário de “boas e más notícias” para referir no início da aula, resumindo assim a sua semana. Adicionalmente, sublinhava recorrentemente o bem-estar emocional que era estabelecido aquando do erro no processo educativo, cenário que referia ser distinto nas outras instituições de ensino que frequentava.

Em contexto de sala de aula, o estado de espírito do momento variava muito o rumo da aula. Tanto podia estar alegre e mais disposto a tentar novos exercícios e executar um trabalho mais minucioso das obras em estudo, como também poderia estar mais preocupado com eventos que aconteceram ou iriam acontecer na escola, resultando numa maior impaciência ou distração. Nestes casos, era comum o aluno começar a chorar e, num rasgo de raiva espontânea, pontapear a estante, atingir a partitura com força até cair ao chão ou mesmo esbracejar. Em situações desta gravidade, a docente tomava uma abordagem de atitude de cómica e de desvalorização, como maneira de transmitir que “não era o fim do mundo”.

Apreciação da criança no campo emocional e psicológico

“A” apresentava atitudes de reduzido valor pessoal, apesar da sua personalidade extrovertida. Manifestava orgulho e alegria com humor ao ser bem-sucedido em atividades ou tarefas, embora, por vezes, o entusiasmo fosse disfarçado por indiferença. Por outro lado, reagia com impaciência e frustração em aspetos perfeccionistas no que toca ao aperfeiçoamento das obras a serem estudadas.

Não manifestava frequentemente um espírito aberto a novas iniciativas de exercícios ou abordagens que implicassem um foco pormenorizado em aspetos técnicos ou musicais que surgiam. Em caso de frustração, sentia um grande alívio ao desenhar no quadro, por breves momentos, até recuperar a calma e vontade de trabalhar.

Em várias situações preferia executar as peças sozinho, sem nenhum tipo de ajuda, quer instruções verbais da professora, quer a execução conjunta com a mesma. Regularmente, culpava a docente por distração quando errava numa passagem e a professora corrigia de imediato, não o permitindo continuar concentrado na performance.

Apesar destes comportamentos temperamentais, aliados ao transtorno que tinha, era respeitoso e responsável ao ponto de tentar contrariar qualquer espontaneidade de raiva.

Definições de objetivos de ação e iniciativas tomadas

Tabela 10 - Objetivos de ação e iniciativas tomadas com o aluno A.

Objetivos de ação	Iniciativas tomadas
<ul style="list-style-type: none"> • Que A se sinta mais autoconfiante, apoiado, compreendido enquanto indivíduo e aluno • Sentir-se confortável nas aulas de violino e com a professora • Incentivar o aluno a testar os seus limites e capacidades que tanto nega possuir • Priorizar um ambiente mais aberto para o aluno se expressar e exprimir questões, dúvidas ou pensamentos relacionados com a aula • Incentivar a audição de música clássica para maior interesse no estudo e conseqüente progresso nas suas habilidades 	<ul style="list-style-type: none"> • Conversas informais de partilha de emoções, sentimentos, frustrações, receios, entre outros elementos fulcrais relacionados com o bem-estar mental do aluno • Elogios recorrentes que estimulem a autoconfiança e autoestima • Promoção de momentos performativos espontâneos para combater o medo de palco • Identificar e analisar reações impulsivas menos positivas juntamente do aluno para controlo de emoções para seu benefício • Proporcionar a audição conjunta de descoberta de obras de música clássica

10.1.2 Criança B

Caracterização Geral

A aluna B tinha treze anos de idade e iniciou os seus estudos musicais sete anos antes, desde o primeiro ano de escolaridade, inicialmente com outra professora, e os últimos três com a docente Mariana Monteiro.

Tinha uma irmã mais velha e vivia maioritariamente com a irmã e a mãe, visto que o pai trabalhava noutro país. A mãe, a Encarregada de Educação, era professora e o pai era engenheiro de eletromecânica. Apesar do contacto telefónico diário, a ausência do pai tinha vindo a revelar-se cada vez mais indiferente ao longo dos anos para a aluna, tornando-se um assunto delicado com usual tentativa de mudança de assunto.

Enquanto estudante, “B” era uma boa aluna, com classificações maioritariamente de “Muito Bom”, devido ao seu empenho e determinação. Declarava que a sua disciplina favorita era matemática. Adicionalmente, frequentava inúmeras atividades extracurriculares relacionadas com desporto, e para tempo de lazer, gostava de assistir a programas de televisão como séries e de estar com os amigos, incluindo sessões de estudo online na plataforma *ZOOM*.

Perfil geral da criança

A “B” era uma adolescente bastante extrovertida e sociável, pelo que valorizava enormemente o tempo dedicado aos amigos. Vive no mesmo concelho da Instituição de Música e do Estabelecimento de Ensino Regular, pelo que eram frequentes os passeios a pé pela freguesia com o seu numeroso grupo de amigos. Na situação de pandemia provocada pelo vírus COVID-19, os convívios presenciais adaptaram-se para videochamadas online, videojogos online, entre outras atividades entre amigos, à qual a aluna se dedicou.

A aluna era bastante exigente consigo mesma e permitia-se pouco espaço ao erro próprio. Em sala de aula, tinha consciência quando errava e como num impulso derrotista começava a referir exatamente o que precisava de fazer para corrigir, por vezes não permitindo o espaço para que as correções fossem recomendadas pela professora. Revelava-se maioritariamente impaciente e desinteressada aquando do erro ou trabalho minucioso para o corrigir. Em determinados momentos, gostava de narrar os seus acontecimentos da semana, desde episódios da escola ou de atividades de desporto, à sua prestação nos testes.

Em momentos informais, “B” descrevia os seus vários interesses e *hobbies* com entusiasmo. Quando não estava a estudar ou a realizar trabalhos para a escola, a aluna encontrava-se maioritariamente a praticar desporto, estando incluída em vários e distintos desportos terrestres e aquáticos, que foi explorando e alternando ao longo da juventude. Adicionalmente, já havia participado em eventos de robótica na Alemanha e já havia pertencido a um clube de dança. Para além disso, referia que também gostava de ver séries televisivas e de fazer exercício físico dentro ou fora de casa.

Apreciação da criança no campo emocional e psicológico

A nível emocional, a “B” evidenciava uma barreira de escudo protetor, que impedia as pessoas que a rodeavam de perceber como ela se sentia. Sabia esconder as suas emoções atrás de uma autoconfiança frágil e ensaiada, através de pensamento lógico e pouco sentimentalista. Embora fosse extremamente extrovertida, considerava-se bastante individualista e autónoma, capaz de se “desenrascar” sozinha, na sua vida pessoal e académica. Arranjava sempre alternativas e soluções para os seus problemas ou entraves, aplicando esta estratégia também no violino.

Sendo já uma adolescente, a docente por vezes abordava-a com questões de nível mais pessoal, de introspeção e compreensão pessoal, com temas sobre autoestima, confiança, receios e frustrações. Nesses casos, a aluna demonstrava maturidade e reflexão apropriada sobre as questões. Com isto, a docente pretendia compreender melhor atitudes quase “robotizadas” e insensíveis da aluna, valorizando assim o apoio e suporte emocional.

Era uma aluna bastante atenta ao que lhe era dito, marcando as palavras na sua memória, quer os elogios, quer as correções que “levou mais a peito” e de carácter mais pessoal. Era, por isso, uma aluna com quem a docente tinha um cuidado reforçado sobre o que dizia, sublinhando as suas qualidades, de maneira que a aluna se concentrasse e acreditasse nelas, em momentos de insegurança própria.

Em momentos de bastante responsabilidade impelida pela escola, em que a aluna costumava demonstrar ansiedade e nervosismo, as aulas de violino eram aquelas nas quais, curiosamente, obtia maior rendimento, pelo seu foco e concentração no trabalho.

Como prática recorrente, a aluna costumava interromper a performance logo a seguir a ter errado, ou a poucas “batidas” de concluir a obra. Chegava a ser anedótico e um momento de descontração, por ser uma reação instintiva tão comum na aluna e tão desnecessária, dada a pequenez ou quase insignificância do erro no cômputo global das qualidades executadas durante a performance.

Tendo esse cenário em consideração, é de ressaltar que comumente as aulas tomavam uma dinâmica divertida e mais informal. Desta forma, cativava-se o interesse da aluna pelo trabalho que estava a ser desenvolvido, envolvendo muita ironia, criação de histórias surreais aliadas à peça em desenvolvimento, e relativização do erro de maneira a incentivar o progresso e a alcançar o de sucesso nas tarefas. Apesar de várias contradições de espírito negativo, no fim, a aluna cumpria sempre a tarefa proposta pela docente com sucesso.

Apreciava quando a docente propunha atividades de trabalho conjunto entre colegas, sentindo uma maior diversão e interesse aliado ao trabalho.

Com a docente, a aluna mencionava recorrentemente o seu desagrado em casos de trabalho pormenorizado, juntamente de impaciência. Confessava que nas primeiras aulas com a professora, sentiu um descontentamento com a atitude intransigente da

mesma, classificando-a de “chata”. Não tinha pudor em revelar o que achava, respeitosamente, mesmo que soasse menos positivo e até um pouco insensível respetivamente à professora. No entanto, a relação melhorou significativamente com os anos, acompanhando a maturidade da aluna. No último ano, por vezes enviou por *Whatsapp* fotografias de desenhos seus que mencionou na aula, orgulhosa por partilhar e por mostrar à professora, oferecendo também outros desenhos em papel, especialmente dedicados e personalizados.

Definições de objetivos de ação e iniciativas tomadas

Tabela 11 - Objetivos de ação e iniciativas tomadas com a aluna B.

Objetivos de ação	Iniciativas tomadas
<ul style="list-style-type: none"> • Encorajar uma maior autoconfiança, motivação e suporte psicológico/emocional • Incentivar a aluna a testar os seus limites e capacidades que afirma não ter • Priorizar um ambiente mais aberto para a aluna se expressar e exprimir questões, dúvidas ou pensamentos relacionados com a aula • Incentivar a audição de música clássica para maior interesse no estudo e conseqüente progresso nas suas capacidades 	<ul style="list-style-type: none"> • Conversas informais sobre emoções, sentimentos, frustrações, receios, entre outros elementos cruciais ligados ao bem-estar emocional da aluna • Elogios recorrentes que estimulem a autoconfiança, autoestima e motivação no processo de aprendizagem • Promoção de momentos performativos espontâneos para combater o medo de palco • Identificar e analisar reações impulsivas menos positivas juntamente do aluno para controlo de emoções para seu benefício • Motivar e orientar a descoberta de obras de música clássica

10.1.3 Criança C

Caracterização Geral

“C” tinha nove anos. Vivia maioritariamente com a mãe, a Encarregada de Educação, que trabalhava como procuradora no tribunal, enquanto o pai dedicava-se à profissão de engenheiro em Angola. A ausência do pai demonstra ser um assunto sensível, de acordo com conversas informais passadas, sendo que a aluna pouco o mencionava e tentava escapar ao assunto sempre que mencionado, devido à “imensidão” de saudades que sentia. Excluindo circunstâncias pontuais, a criança costumava falar com o pai todos os dias. Referia que, quando ele estava em Portugal, tinham sempre agenda cheia

de atividades e jogos planejados como: andar de bicicleta, passear pelo parque, jogos e atividades caseiras.

Para além da mãe, tinha um grande apoio de outros membros familiares, pernoitando esporadicamente em casa da prima de idade semelhante, ou dos avós.

Por influência da mãe, com histórico de estudos no ramo musical, a aluna iniciou a sua formação musical no ano letivo de 2019/2020 com a docente Mariana Monteiro. Devido a este forte suporte familiar, a criança progrediu no desenvolvimento das suas habilidades e capacidades musicais a um ritmo satisfatório e progressivo, aliado à sua dedicação e interesse.

Na escola, sendo o estudo do meio a sua disciplina de eleição, revelava ser uma notável aluna com classificações predominantemente de “Muito Bom”. Devido ao extenso horário laboral da Encarregada de Educação, a aluna comumente permanecia na escola, no “prolongamento” onde aproveitava o tempo para, com ajuda e orientação de docentes, fazer as tarefas propostas para casa das disciplinas desse dia.

Para além de frequentar um centro de explicações no concelho, a criança também frequentava dança, aulas suspensas devido à pandemia da COVID-19.

Segundo palavras da aluna relatadas em momentos informais da aula, nos momentos de tempo livre, gostava de desenhar, ler livros do *Harry Potter* (série da qual fazia coleção de alguns itens comerciais), ver televisão e brincar, de preferência com amigas.

Perfil geral da criança

A criança “C” era uma aluna que pode ser descrita como “fácil de gostar”. Respeitava os professores e colegas embora se soubesse defender quando se sentia ameaçada pelos mesmos colegas, chegando a entrar, em último caso, num conflito físico ligeiro. Transparecia uma personalidade amável, espontânea e divertida. Usava a sua sinceridade num sentido positivo, e a curiosidade inocentemente, com espírito “faminto” por saber e aprender mais.

A aluna demonstrava um carácter de imensa simpatia, humor e personalidade forte com opiniões e ideias bem marcadas. Não tinha receio de dizer o que pensava, sendo o caso um elogio, um comentário depreciativo ou uma mera declaração sobre assunto algum.

Devido a um encorajamento e incentivo por parte da mãe que estudou piano, a aluna recebia orientações no estudo individual em casa, o que proporcionava uma melhor organização, estimulando também assim a sua aptidão artística e capacidades musicais. A aluna afirmava que, quando disponível, a mãe costumava acompanhar ao piano a execução das lições que a filha estava a estudar naquele momento. Logicamente, esse suporte era uma estratégia extremamente benéfica para o processo

de aprendizagem e para uma maior rapidez de assimilação de conhecimentos da aluna. A aluna denotava uma elevada exigência consigo mesma.

Em contexto social, relatava ter um vasto grupo de amigos e, marcadamente, um melhor amigo. Sendo o estabelecimento de ensino regular o mesmo onde frequentava as aulas de música, a docente pôde observar alguns momentos interativos da aluna com os amigos. Adicionalmente, a aluna “C” estava inscrita também na disciplina de classe de conjunto da qual a docente Mariana Monteiro participava como estagiária, o que lhe permitia obter uma perspetiva da aluna noutra contexto de sala de aula.

Apreciação da criança no campo emocional e psicológico

Apesar da sua espontaneidade sincera e estado de espírito maioritariamente alegre, era evidente a sua inquietação frequente, especialmente em ocasiões de maior responsabilidade e ansiedade como apresentações públicas ou momentos de avaliação. Nestas situações, era notória a falta de autoconfiança, insegurança e medo de falhar, revelada numa espécie de “birra”. No entanto, colaborava com a docente em cenário de trabalho detalhado de uma qualquer secção que não correu tão bem na performance.

A determinação desmedida, por vezes, tendia a ser tóxica para a aluna, pela responsabilidade e exigência que inculcava em si mesma. Sem se permitir muito espaço para o erro, quando se enganava, a criança tinha o hábito de pedir desculpa impulsivamente. Seguidamente a docente tentava ressaltar que a sala de aula era um espaço seguro para errar e experimentar novas abordagens mesmo que não resultassem; que o insucesso faz parte do processo educativo e era de grande coragem continuar a busca pela perfeição aquando de sucessivas tentativas falhadas. Estas afirmações visavam o encorajamento da aluna, bem como contrariar o desânimo que surgia ocasionalmente.

É uma aluna que necessitava de constante elogio para reforçar a sua autoestima e as capacidades que possuía, habilitando-a a executar qualquer obra, se a determinação e ambição permitissem. Apesar de ser um processo contínuo de reforço e apoio emocional, foram-se revelando progressos na sua autoconfiança, voluntariando-se e tomando a iniciativa mais recorrentemente na classe de conjunto para se apresentar perante as colegas individualmente ou em pequenos grupos de performance.

Os momentos mais informais da aula davam-se ao início, quando a aluna montava o violino e preparava o material necessário para a mesma. Nesta altura, a aluna costumava relatar episódios da semana, novidades, ou questões já mentalizadas, questionando a docente sobre determinados assuntos relacionados com o violino.

Na relação com os colegas, a aluna demonstrava confiança. Nos intervalos não revelava constrangimentos sociais em fazer novas amizades. Embora não buscasse ser a líder do grupo, destaca-se positivamente pelo seu espírito brincalhão, animado e carismático. Todavia, quando proposto trabalho em grupo, o comportamento podia seguir dois rumos: ou a desconcentração com os colegas prevalecia, ou predominava-

se uma competitividade evidente (a aluna não aceitava a derrota). Esta dicotomia dependia do grupo onde estava inserida, ou do estado de espírito daquele dia específico, pelo que era sempre imprevisível o comportamento que a aluna adotaria nas atividades de trabalho em conjunto.

Normalmente, este último cenário era exposto com maior frequência na classe de conjunto sob orientação de outra professora, juntamente da presença, enquanto estagiária, da docente Mariana Monteiro. Em contacto com outras violinistas mais avançadas, a aluna tendia a aguçar a sua atenção nas capacidades das colegas, comparando-se a estas, com vista a evoluir ao mesmo ritmo de trabalho que elas para avançar rapidamente nas lições. Porém, também apreciava quando eram revistas lições passadas concentrando-se em aperfeiçoar as suas posturas ou execução num andamento mais rápido.

A respeito da relação com a professora, “C” verbalizava o seu carinho e estima por esta, afirmando que, enquanto e somente no caso de ser sua aluna, continuaria os seus estudos no violino.

Definições de objetivos de ação e iniciativas tomadas

Tabela 12 - Objetivos de ação e iniciativas tomadas com a aluna C.

Objetivos de ação	Iniciativas tomadas
<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar um ambiente mais confortável para que a aluna se sentisse mais autoconfiante e apoiada • Encorajar um maior suporte psicológico/emocional • Incentivar a aluna a testar os seus limites e capacidades quando confrontada com insegurança ou erros • Incentivar a audição de música clássica para maior interesse no estudo e conseqüente progresso nas suas capacidades 	<ul style="list-style-type: none"> • Conversas informais sobre emoções, sentimentos, frustrações, receios, entre outros elementos cruciais ligados ao bem-estar emocional da aluna • Elogios recorrentes que estimulem a autoconfiança e autoestima da aluna no processo de aprendizagem • Promoção de momentos performativos espontâneos para combater o medo de palco • Identificar e analisar reações impulsivas menos positivas juntamente do aluno para controlo de emoções para seu benefício • Motivar e orientar a descoberta de obras de música clássica

10.1.4 Criança D

Caracterização Geral

A aluna “D” tinha nove anos e vinha de um seio familiar classificado como ideal. Com um irmão mais novo, mãe educadora de infância, e pai engenheiro químico a aluna revelava ser bastante acarinhada, apoiada e detentora de tudo o que precisava.

Iniciou os seus estudos musicais desde o primeiro ano de escolaridade sob a orientação de um total de três professores num espaço de quatro anos, incluindo a docente Mariana Monteiro.

Na escola era uma aluna exemplar, sendo estudo do meio e violino as disciplinas favoritas, obtendo somente classificações de “Muito Bom”. No que toca ao ensino musical, a aluna demonstrava grande interesse e empenho, manifestando sempre um bom nível de estudo individual entre aulas.

A aluna não tinha atividades extracurriculares para além da música, pelo que ocupava os seus tempos livres a ajudar a mãe a cozinhar, a brincar com o irmão e a cadela, a desenhar, a fazer trabalhos manuais, entre outros. Frequentava anteriormente a natação, mas o estabelecimento havia sido encerrado devido ao vírus COVID-19. Assegurava que quando crescesse seria uma das três opções: violinista, pintora ou decoradora de casamentos (bolos ou no geral).

Perfil geral da criança

A aluna era uma criança carinhosa, simpática e bastante pragmática. Por várias vezes, aparentava estar distraída e distante quando a docente explicava ou dava instruções de correções ou tarefas. Embora fosse extrovertida e alegre, demonstrava uma certa insegurança e vergonha em determinadas ocasiões, como na partilha de questões, transmitindo-as quase em sussurro e encolhendo-se. Além deste aspeto, a despeito de uma personalidade excêntrica, a criança evidenciava determinadas falhas de autoconfiança perante críticas (mesmo que construtivas), desmoronando a sua postura com indícios de derrota. Nestes momentos, a docente incentivava-a, referindo que a sala de aula era um espaço seguro para o erro e dúvidas que pudessem surgir.

Afirmava que, quando entrou para o 1.º ciclo, que se sentia insegura e em constante frustração, no entanto, no momento da realização deste estudo, tirava as melhores classificações a todas as disciplinas.

A nível social, praticava uma sociabilidade satisfatória, devido à sua carinhosa e divertida personalidade. No entanto, com bastante dependência em instruções e ajuda da docente para alcançar os seus objetivos, em situações de trabalho de grupo, a sua participação era deveras neutra e discreta, com tendência a evitar o centro das atenções e seguir ou imitar aquilo que os colegas diziam ou faziam. Notoriamente, na aula individual com a docente, revelava uma atitude mais “à vontade” e confiante nas suas capacidades e opiniões.

Era de ressaltar também a sua criatividade e imaginação transparente na maneira como comunica os seus pensamentos e ideias, com grande aptidão para o desenho e artes plásticas, embora raramente se referisse a isso.

Apreciação da criança no campo emocional e psicológico

“D” tinha uma personalidade que se poderia classificar como “extra”, como se vivesse num filme animado como personagem principal onde dramatiza e exagera toda a ação e emoção que surgisse, quase como que ensaiada artificialmente. A título de exemplo, quando tinha alguma questão ou dúvida em relação ao que estava escrito na partitura, ficava longamente a olhar fixamente para o papel, respondendo muito admirada somente segundos depois às sugestões de ajuda da docente.

Para além disso, a aluna transmitia sempre uma boa atitude face à aprendizagem, aliada a boa disposição. Não se demovia pela dificuldade ou insucesso momentâneo nas tarefas, mantendo a paciência ao longo do trabalho minucioso que fosse necessário. Num momento de cumprimento de tarefa ou conclusão de obra, não escondia a sua felicidade e entusiasmo dramatizando uma pequena “dança de vitória”.

A nível pessoal, a criança revelava alguns traços de vaidade e autoconfiança, pelo que não aparentava problemas de autoestima. Contudo, era bastante dependente das indicações na partitura, acreditando que sem elas não era capaz de executar as obras na sua melhor performance, assumindo, por isso, um ritmo lento de aprendizagem.

Complementarmente, não reagia bem, desconcentrando-se e descoordenando-se facilmente com qualquer ferramenta de auxílio que fosse aplicável, como o uso de metrónomo ou gravações de acompanhamento de piano da obra em estudo, incluindo mesmo a execução conjunta com a docente das obras. Demonstrava dificuldades em entender o processo por trás de alguns exercícios, mostrando-se frustrada, mas empenhada em concluir o pedido. Por essa razão, a aula podia tomar um rumo mais teórico de compreensão para aplicar à prática performativa.

No que toca à relação com a docente, a aluna demonstrava um enorme carinho e admiração, sublinhando-a como preferida perante os seus professores anteriores.

No regime de ensino síncrono à distância, provocado pelas medidas de segurança na educação contra a propagação da COVID-19 impostas pelo governo, a plataforma usada ZOOM permitia uma sala de espera digital enquanto a professora não chegava. Neste tempo de espera, a aluna aproveitava para escrever num quadro digital disponibilizado pela plataforma uma mensagem acolhedora de apresentação para a professora, a título de exemplo “Aula de violino com a professora Mariana” juntamente com corações desenhados e caras sorridentes. Retornada ao ensino presencial, manteve esse ritual ao escrever o mesmo num quadro físico real, no início de cada aula.

Definições de objetivos de ação e iniciativas tomadas

Tabela 13 - Objetivos de ação e iniciativas tomadas com a aluna D.

Objetivos de ação	Iniciativas tomadas
<ul style="list-style-type: none"> • Encorajar uma maior autoconfiança, motivação e suporte psicológico/emocional • Incentivar a aluna a testar os seus limites e capacidades que afirmava não ter • Priorizar um ambiente mais aberto para a aluna se expressar e exprimir questões, dúvidas ou pensamentos relacionados com a aula • Incentivar a audição de música clássica para maior interesse no estudo e conseqüente progresso nas suas capacidades 	<ul style="list-style-type: none"> • Conversas informais sobre emoções, sentimentos, frustrações, receios, entre outros elementos cruciais ligados ao bem-estar emocional da aluna • Elogios recorrentes que estimulassem a autoconfiança e autoestima nas capacidades da aluna • Promoção de momentos performativos espontâneos para combater o medo de palco e conseqüente ansiedade • Motivar e orientar a descoberta de obras de música clássica

10.2 Análise e reflexão individualizada sobre os alunos do Grupo de Controle

10.2.1 Criança 1

Caracterização Geral

A aluna 1 tem doze anos e vive num seio familiar com uma meia-irmã mais nova, mãe e padrasto e os “pais do padrasto”, como descreve. A mãe, a Encarregada de Educação, é funcionária na escola, embora já tenha trabalhado como cozinheira num restaurante, o padrasto trabalha no ramo industrial relacionado com a eletricidade. Também passa frequentemente tempo em casa dos avós biológicos em visitas.

Iniciou os seus estudos musicais em 2017/2018, tendo sido o primeiro ano de aprendizagem sob a orientação de outro professor.

No ensino regular, a “1” é uma boa aluna, com classificações entre Bons e Muito Bons. No ensino artístico, não difere, revelando-se bastante interessada, empenhada e sempre com um bom espírito para aprendizagem aliada ao humor. Declara matemática como disciplina predileta.

Sem atividades extracurriculares para além da música, a aluna gosta de passar o seu tempo livre em diversas atividades, sendo estas: ver séries, ouvir música especialmente do estilo *RAP*, brincar com o seu cão e, “quando se lembra” pelas palavras da aluna, também gosta de desenhar.

Perfil geral da criança

De grande aptidão para as artes e dança, a aluna revelava ser bastante criativa e imaginativa. Por vezes como escape para a frustração do erro na aula, a aluna resolvia fazer um pequeno desenho no quadro da sala de aula. Em determinadas ocasiões, embora por curta duração, a docente permitia que a aluna focasse a angústia sobre a sua prestação performativa e a aplicasse momentaneamente noutra ramo de arte, como desenhar no quadro. Aproveitava também a reação da aluna para incentivá-la a expressar-se através do desenho. Desta maneira, relembra que a questão técnica aliada à música é um meio necessário para atingir o ideal artístico que também ela procurava ao desenhar, e que a beleza da música necessita de ordem para perceber a estrutura da execução da obra. Neste sentido, quando terminado o rasgo criativo do desenho, a aluna sentia-se mais relaxada e de espírito aberto para continuar o trabalho.

Tendia a expressar a sua criatividade naturalmente, desde repetir danças que havia aprendido nas redes sociais online, até idealizar a sua aparência com planos de pintar o cabelo de cor azul. Tinha um grande sentido de humor, expressando, por vezes, a sua impaciência através de sarcasmo ou ironia, com frases como “A professora adora-me, não adora?”.

Embora comumente chegasse sempre à aula com uma atitude introvertida e tímida, ao longo da referida ia modificando a postura, libertando a sua personalidade mais divertida. Quando proposta com um exercício aparentemente impossível, fingia dirigir-se em direção à porta (como quem abandona a aula) porque acreditava não conseguir. Quando completava a tarefa com sucesso, era notória a alegria e orgulho nos olhos que lhe brilhavam, provocando um maior incentivo por continuar a testar os seus limites na aprendizagem.

A nível social, apesar de aparentar ter um círculo de amigos restrito, em situações de convívio mostrava-se confortável, apesar de não se evidenciar como a “líder” do grupo. Quando propostos trabalhos de grupo, a aluna destacava-se pela sua entreaduda e criatividade, com participação deveras ativa.

Apresentava um carácter bastante individualista. Com a situação de isolamento social provocado pela quarentena da COVID-19, a aluna pouco se incomodou pelo afastamento para com as pessoas, arranjando rapidamente

Apreciação da criança no campo emocional e psicológico

Emocionalmente, a aluna não aparentava ter notórias faltas de confiança ou baixa autoestima fora dos padrões normais. Adicionalmente, hesitava muito pouco aquando do erro ou crítica construtiva, mantendo uma atitude positiva ou bem-humorada em relação ao assunto. Também, por vezes, quando num momento de maior cansaço ou desinteresse, brincava referindo que ia chamar a sua irmã gémea imaginária “Jéssica” e que somente ela cumpriria a tarefa com sucesso.

Demonstrava capacidade de reflexão sobre a sua prestação, sabendo apontar aspetos positivos e negativos sobre si mesma, bem como sabendo maioritariamente o que fazer para melhorar.

Recebia um grande apoio por parte da mãe, que surpreendeu a filha no ano transato com a compra de um violino inteiro só para ela (sem ser alugado ou emprestado), inculcando uma maior responsabilidade. Acredito que o apoio provindo da família proporcionara uma grande confiança e autoestima sobre a sua pessoa, permitindo-a não ter receios de falar sobre o que pensava ou acreditava, sempre de maneira respeitosa.

Na relação com a docente, havia uma grande cumplicidade, respeito e confiança mútua, que culminou num ambiente propício para a aprendizagem.

10.2.2 Criança 2

Caracterização Geral

“2” era um aluno de doze anos que iniciara os seus estudos musicais sete anos antes, inicialmente com outra professora. Durante três anos prosseguiu a aprendizagem do violino sob a orientação de Mariana Monteiro, matriculando-se também numa outra instituição oficial dedicada especialmente ao ensino de música.

Vivia com os pais e um irmão mais novo, também aluno de violino da docente. Com uma mãe professora e um pai empresário, recebia bastante apoio musical especialmente do pai, que para além de ser o Encarregado de Educação, tinha alguma formação musical.

Enquanto estudante, “2” era um excelente aluno, com classificações quase totalmente de “Muito Bom”, resultado da sua inteligência, dedicação ao estudo e apoio familiar. Quando questionado sobre a sua disciplina favorita, referia que não tinha nenhuma de destaque, gostava de todas.

De atividades extracurriculares além da música, dedicava-se à prática de *Viet Vo Dao* regularmente durante a semana, cenário que perdurava há já alguns anos. Também já havia praticado natação e já havia experienciado projetos de teatro. Adicionalmente, como qualquer outro rapaz da sua idade, ocupava uma quantidade avultada de horas a jogar videojogos e nas redes sociais de entretenimento que emergiam.

Perfil geral da criança

Acompanhando a criança durante três anos, sublinhavam-se assinaláveis progressos. Contudo, algumas características mantinham-se intocáveis, como a tendência para a fácil distração e falta de concentração em momentos de correções ou instruções por parte da docente.

Desde o início que recebia um grande estímulo por parte do pai, que aparentava ter evidente formação no ramo musical. Nos primeiros anos da aprendizagem do filho, no início de cada aula, certificava-se ele próprio de que o violino estava bem montado, tal como o arco bem apertado e com resina. Somente após essa verificação abandonava a sala para dar lugar ao início da aula. Ao longo do tempo, foi incutindo essa responsabilidade em ambos os filhos, proporcionando uma maior autonomia, mas sempre acompanhando o processo de crescimento e amadurecimento das crianças.

Devido a uma orientação rígida de origem parental, “2” sempre se revelou um excelente aluno com classificações eminentemente positivas. No ensino artístico, o cenário não divergia. Desde cedo a criança se revelou de ampla aptidão para a música, possuindo indícios de ouvido quase absoluto, o que facilitava o processo auditivo na assimilação da melodia ou correção na afinação das notas no decorrer da performance.

Dada a grande aposta e investimento dos pais no ensino artístico do aluno, a criança encontrava-se matriculada em duas instituições de música, para um maior rendimento e orientação, na qual retirava bastante aproveitamento.

De grande perspicácia, efetuava os exercícios “à primeira” instrução, transparecendo um alto entendimento e capacidade de execução perante observação e compreensão das instruções da docente.

Apreciação da criança no campo emocional e psicológico

Apesar de uma aparente autoconfiança inabalável, o aluno “2” já havia sofrido um histórico de *Bullying* na escola, em anos anteriores. Razão para ter começado a praticar um desporto de autodefesa como o *Viet Vo Dao*, no qual, segundo discurso do aluno, ensinavam técnicas e ferramentas eficazes para se defender quando se sentisse ameaçado.

De ideias bem marcadas, o aluno desde cedo transparecia uma personalidade com opiniões e ideias já estabelecidas. Devido à sua perceptível inteligência e objetividade em resolver problemas, quer de origem pessoal ou relacionados com o estudo, o jovem evidenciava sinais de procrastinação no estudo individual. Com tendência a facilitar o processo de aprendizagem com o “desenrasque” através de alternativas de rápida e fácil resolução, era frequente adiar tarefas até ao fim do prazo estipulado, necessitando de constantes lembrança.

Sendo uma criança de já longo acompanhamento pela docente, havia uma maior confiança para a mesma abordar assuntos de cariz mais introspetivo, no sentido de uma maior compreensão de intenções do aluno. Neste sentido, o propósito era levar o aluno a refletir sobre objetivos e responsabilidade no estudo, sendo estes: a autoconfiança por vezes expressada em demasia aliada a capacidades e habilidades de nível elevado que possui, em comparação com os colegas; bem como atitudes e

comportamentos frequentemente desrespeitosos para com a docente, devido à sua falta de atenção e interesse quando esta falava.

Em momentos anteriores, foi necessário e crucial um contacto ativo com o Encarregado de Educação, de maneira a colocá-lo ao corrente de atitudes inapropriadas deste calibre no decorrer das lições. Esta estratégia foi extremamente eficaz no controlo comportamental do aluno.

Em adição, pelo facto de frequentar dois estabelecimentos de ensino de música, intuitivamente, o aluno acabava por dar uma maior primazia à instituição de cariz oficial, desmazelando-se repetidamente no repertório estabelecido pela docente Mariana Monteiro.

Devido ao seu talento do qual tirava bastante proveito, comumente momento de maior preguiça e de elevada procrastinação, conseguia “desenrascar-se” com resultados satisfatórios na sua prestação. Como prática recorrente, o aluno costumava executar as obras com grande insuficiência de qualidade de som e rigor técnico, executando uma performance popularmente descrita como “às três pancadas”. Com grande desvalorização do erro, o aluno satisfazia-se com o aspeto global das qualidades executadas durante a performance.

A nível social confessava ter um vasto grupo de amigos com quem regularmente jogava online, ou brincava no recreio. Não se deixava ser enganado ou maltratado, por grande influência no seu histórico de desrespeito sofrido por amigos e colegas.

A respeito da docente, pelos desentendimentos e conversas de maior seriedade acima descritos, a relação já havia sofrido os seus altos e baixos. Apesar de nunca ser uma afronta pessoal, o descuido do respeito e boa educação já haviam provocado a expulsão do aluno da sala com a recusa da docente em continuar a aula. Não obstante, a relação tem vindo a melhorar, com a partilha e envio de vídeos e músicas do interesse do aluno através do *Whatsapp*.

Apreciava quando a docente entrava nas brincadeiras comumente infantis que referia ou exibia, elevando assim o nível de interesse na aprendizagem e concentração na aula. De igual forma se empenhava quando propostos trabalhos de grupo.

10.2.3 Criança 3

Caracterização Geral

A “3” era uma aluna de nove anos que iniciou os seus estudos musicais há dois anos sob a orientação da docente Mariana Monteiro.

Vivia com os pais e um irmão gémeo, também inscrito numa instituição de ensino de música mas que preferiu estudar piano. Apesar da Encarregada de Educação ser a mãe, sendo administradora num hospital, tomou um papel crucial na linha da frente auxiliando ao combate da propagação da pandemia do vírus COVID-19, pelo que o maior apoio este ano letivo recaiu sobre o pai, que trabalhou à distância

predominantemente enquanto dono de dois cafés e de uma empresa de limpezas ao domicílio.

Enquanto estudante, era de satisfatória competência, obtendo classificações de “Bom”, na maioria das disciplinas. O maior elemento que a destabilizava e desfavorecia, era definitivamente o comportamento e atitude indisciplinada. Referia que a disciplina que mais gostava era estudo do meio.

Na escola, participava numa atividade extracurricular relacionada com cálculo e matemática, designada “Aloha”. Adicionalmente, também estava inscrita num centro de explicações e na equitação. Esta última ocupava-lhe bastante tempo, pois, para além das aulas, ela ajudava a cuidar dos cavalos no estábulo e com o que fosse necessário. Quando se encontrava com tempo livre, “3” entretinha-se a ver séries e televisão, passear os dois cães, brincar com o gato e jogar online. Referia que, frequentemente, também passeava, juntamente com a mãe, os cães que encontrava na rua, e que ia andar de bicicleta com o avô, com quem convivía frequentemente.

Perfil geral da criança

A aluna “3” não tinha histórico de músicos na família, porém o facto do irmão gémeo também tocar um instrumento serviria, na expectativa dos pais, de incentivo para o estudo individual. Na verdade, tal não se verificou.

Logo na primeira semana, a Encarregada alertou a docente de que o propósito da inscrição da filha o estudo de música era maioritariamente pela implementação de disciplina associada ao estudo metódico da música. Dispôs-se também, de imediato, para qualquer colaboração, desde logo consciente de que o percurso de aprendizagem poderia ser conturbado devido precisamente ao seu comportamento em sala de aula. Desde então que o contacto com a Encarregada de Educação foi constante, quer para ressaltar aspetos positivos, quer negativos.

No decorrente ano letivo, o cenário intensificou-se, especialmente no ensino à distância, em regime síncrono na plataforma *TEAMS*, imposto pelo governo como medida de segurança, de maneira a conter a propagação da pandemia do vírus da COVID-19. Durante estas semanas, surgiram inúmeros problemas técnicos por parte da aluna, sendo estes: o não funcionamento do microfone, a câmara estragada, ou problemas com o login na plataforma (sem outro meio para executar a aula). Quando comunicados à Encarregada de Educação, verificavam-se como sendo, frequentemente, desculpas ou invenções para a aluna se “esquivar” da aula.

A falta de estudo era recorrente, o que, aliado à desconcentração na aula, resulta num défice imenso e dispersão no processo de aprendizagem. Em adição, em contexto de sala de aula, focava-se mais na diversão e na preferência por jogos e atividades lúdicas em substituição da aprendizagem de obras musicais. Exibia notória impaciência, teimosia e dificuldade em colaborar com a docente no que toca a

exercícios e trabalho atento em detalhes técnicos no estudo da obra em questão. Por essa razão, a aluna prefere tocar as obras na íntegra, sem ânimo para trabalho de detalhes, de preferência executando a performance juntamente com a docente, revelando extrema dificuldade sem esse auxílio visual e auditivo.

Apreciação da criança no campo emocional e psicológico

“3” transparecia uma enorme confiança e pouco interesse na opinião dos outros sobre si. Agia de forma impulsiva sem ponderar as consequências que as suas ações pudessem acarretar. Demonstrava uma extrema criatividade e espontaneidade brincalhona, de cariz quase demasiado infantil, inventando histórias e desculpas que retirassem tempo de aula.

Todos os casos acima descritos foram comunicados à Encarregada de Educação, porém a resposta tendia para uma menorização e desvalorização da situação, com a desculpa de “ser criança e fazer parte da idade”.

Para contrariar o desânimo e desinteresse, frequentemente a docente propunha atividades lúdicas mais dinâmicas e desafiantes, a título de exemplo: concursos, jogos educativos relacionados com música e violino, pequenos recitais de obras à escolha da aluna, entre outros. Várias foram as estratégias adotadas para proporcionar um processo educativo agradável, interessante e estimulante, embora obtendo pouco sucesso.

No que diz respeito à relação com os amigos, era bastante sociável, apesar de facilmente entrar em conflito devido a atitudes espontâneas inadequadas provindas da não restrição e reflexão prévia no seu discurso. O facto de não ter, como popularmente descrito, “papas na língua”, provocava comumente desagrado nas pessoas que a rodeiam, pela frequência de insultos e comentários insensíveis que produzia.

Na relação que tinha com a docente, a criança transparecia tanto admiração como desinteresse, dependendo do estado de espírito e do rumo da aula. Com o decorrer do tempo, a relação tinha-se deteriorado. O mesmo se passava com os outros professores, de ensino regular, pelo que se verificou em conversas com os mesmos. Nos momentos de maior instabilidade comportamental, a docente Mariana Monteiro aproveitava para dialogar com a aluna mais seriamente, num discurso calmo e empático, com objetivo de incutir-lhe sentido de responsabilidade, quer no estudo, quer em ambiente de sala de aula, apelando à empatia e respeito para com a responsável.

Apesar desta problemática, os progressos foram-se revelando notórios, tendo uma vez a aluna apresentado e entregue em mãos uma carta destinada à professora, com um pedido de desculpas pelo seu comportamento recorrente, com promessa de melhoria.

10.2.4 Criança 4

Caracterização Geral

A “4” é uma aluna de nove anos com orientação da docente Mariana Monteiro desde o início dos seus estudos musicais, que perduram nos três anos anteriores.

Provinda de uma família abastada, vivia numa quinta com a irmã mais nova e os pais, embora passasse bastante tempo com os avós. Embora a mãe fosse a Encarregada de Educação, o maior contacto da docente era com o avô, que era quem a levava e ia buscar à aula, devido aos horários extensos dos pais – mãe informática e pai empresário. Mencionava que por vezes dormia em casa dos avós pela mesma razão.

Com grande apoio familiar, a aluna progredia nas suas habilidades e capacidades musicais progressivamente com interesse e empenho. No ensino regular não se diferenciava muito, revelando ser uma excelente aluna com classificações exclusivamente de “Muito Bom”. Manifestava que a sua disciplina favorita era matemática.

Através de diálogos de registo informal com a criança em momentos iniciais ou finais de cada aula, expunha que tinha bastantes animais de estimação, aos quais dedicava bastante tempo a brincar: um cão, um periquito, dois porquinhos-da-índia, peixes e uma pomba, tendo tido ainda anteriormente dois pardais.

Antes da pandemia, a aluna praticava ginástica, mas com o encerramento dos espaços dedicados ao desporto impostas pelo governo, a criança afirmava ter um grande interesse em ver séries e jogar, ocupando o seu tempo livre até a promover um canal de *Youtube* caseiro onde partilhava vídeos dela a jogar com a irmã.

Perfil geral da criança

A aluna “4” era de um carácter extremamente respeitador e cortês, com um discurso bastante elegante e maduro para a idade que tinha. Ao entrar no início de cada aula, perguntava sempre – “Boa tarde Professora Mariana. Como está?” – e, enquanto montava o violino e tirava os livros da mochila, começava a contar a sua semana com entusiasmo, e coisas que aprendeu na escola. A aluna aprendia Mandarim desde os 8 anos, como disciplina integrante do programa curricular na escola. Por essa razão curiosa, frequentemente, a conversa retratava novas aprendizagens nesse campo.

De grande foco e ambição no seu progresso, a aluna tinha progredido a um ritmo bastante satisfatório. Graças à sua nada tímida e evidente graciosidade na fala, a aluna podia ser inicialmente vista como arrogante ou com indícios de ser “dona do seu nariz”. No entanto, era de uma enorme simpatia e carinhosa, referindo uma vez que um dos seus desejos pedidos no Natal era “a paz mundial”.

A sua confiança era notória em cenários de performance ou colocação de dúvidas de aspetos específicos. Quando se apercebia do seu erro provindo de distração, soltava

uma gargalhada e recomeçava com bom ânimo. Com extrema determinação para avançar nas lições do livro, demonstrava estudo individual em quantidade e qualidade, bem como curiosidade pelo que viria a encontrar na lição seguinte, e se já seria capaz de a executar, mesmo sem ainda ter iniciado a aprendizagem da mesma.

A aluna era bastante perspicaz, conseguindo executar os exercícios pedidos numa primeira tentativa.

Quanto ao cariz social, revelava ter um vasto círculo de amigos, resultado da sua divertida e amável personalidade, sempre pronta a ajudar os colegas. Em cenário de trabalhos de grupo não se destacava do grupo com grande intensidade. Contudo, não se inibia de uma participação ativa.

Apreciação da criança no campo emocional e psicológico

“4” apresentava atitudes e comportamentos que se poderiam descrever de indiscutível estabilidade emocional, provinda também de um imenso apoio e reforço positivo por parte da família, que a incentivava a tornar-se uma jovem bem instruída, empreendedora e empoderada.

Num espírito aberto a críticas e iniciativas, executava as obras com orgulho e alegria. Adicionalmente, evidenciava resiliência quando confrontada com dificuldades perante questões técnicas ou musicais na sua performance. Com foco nos objetivos propostos, não se deixava demover pelos obstáculos que pudessem surgir no decorrer do seu processo educativo e/ou criativo.

Regularmente à saída da aula, quando já em contacto com o avô, a criança exibia orgulho próprio perante os seus progressos musicais, sendo também recebida com grande incentivo por parte dos familiares. Acredito que este apoio imprescindível seria a base e razão de grande parte da sua confiança e satisfatória autoestima.

Na relação com a professora, era implícito o carinho, respeito e admiração no diálogo que produzia, proporcionando um ambiente propício a informalidades momentâneas de humor no processo de ensino, sem desestabilizar o ritmo e rumo de concentração que a aula tomava.

11. Iniciativas pedagógicas tomadas junto das crianças estudadas

Com a análise do resultado dos questionários, foi elaborada uma lista de intervenções e medidas significativas nos alunos alvo de estudo.

É de ressaltar a utilização dos termos coloquiais nas perguntas do questionário, devido à faixa etária a que foi destinada, sendo que a linguagem deveria ser proporcionalmente ajustada para melhor compreensão das questões e do objetivo das mesmas.

As ações de intervenção contaram um total de nove aulas para aplicar medidas (iniciadas a cinco de maio). Estas foram baseadas na pesquisa do estudo e idealizadas individualmente para cada aluno, atendendo às características emocionais e psicológicas das crianças assinaladas. Para este efeito, procurou-se um ambiente favorável de cumplicidade com os alunos selecionados, visando o encorajamento gradual do aumento de autoconfiança e autoestima, incentivando, assim, o sentimento de autonomia e capacidade de aceitar-se a si mesmo, e às suas capacidades.

No decorrer do planeamento e cumprimento das medidas, a docente manteve um contacto próximo com o(a) Encarregado(a) de Educação. O apoio e colaboração incondicional parental foi crucial no acompanhamento e cumprimento dos objetivos com sucesso.

Seguidamente, descreve-se uma lista detalhada das iniciativas que se concretizaram junto dos alunos alvo de estudo, cumprindo uma ordem lógica sequencial de medidas aplicáveis. Na terceira secção dos anexos, encontra-se um resumo objetivo e programático das medidas tomadas perante as problemáticas constatadas nos questionários do estudo.

11.1 Intervenção I

Objetivo: Promover maior contacto auditivo com música clássica

O contacto ativo com a escuta de música erudita salienta-se como um agente elementar na fase embrionária da formação dos alunos de música.

Esta medida surgiu como resposta às fracas estatísticas reveladas na pergunta número dezanove (“Costumo/gosto de ouvir música clássica”) do questionário, onde foi destacada a rara escuta de música clássica por parte dos estudantes, possivelmente pelo pendor para outra categoria na atmosfera musical envolvente em casa, e pela falta de orientação e guia de audição no estilo. Como tal, soluções foram desde logo arranjadas, com contacto constante com os Encarregados de Educação, para proporcionar um ambiente propício a assistir/ouvir concertos de música erudita.

Nesta intervenção, foi notório o maior envolvimento e colaboração familiar, parental ou do(a) Encarregado(a) de Educação, como intermediário de comunicação

com o aluno, representando assim um papel significativo em todas as próximas medidas descritas.

Como membro ativo de uma orquestra profissional, a docente participava frequentemente em concertos programados pela Organização. Ocasionalmente, eram disponibilizados, em forma digital, excertos ou concertos integrais das obras apresentadas em concerto. Contudo, todas as apresentações musicais da orquestra eram divulgadas pelos alunos e respetivos Encarregados de Educação, quer fossem presenciais, transmitidas em direto, ou gravadas para posterior transmissão.

Os concertos transmitidos com os alunos e Encarregados de Educação incluíram um evento no âmbito das Celebrações da Presidência Portuguesa na União Europeia, realizado no Grande Auditório do Centro Cultural de Belém e transmitido na RTP2 às 23 horas, pela Orquestra Filarmónica Portuguesa, contando com a minha participação.

O primeiro foi comunicado no dia seguinte, devido às horas tardias para visualização pelos alunos. Na aula seguinte, quando abordados sobre terem visto/ouvido o concerto, cada um referiu um cenário de resposta diferente, sendo as quatro: “vi”, “vamos ver esta semana”, “a minha mãe não conseguia pôr na televisão” e “a minha mãe não me falou”.

Apesar do aparente apoio e colaboração familiar inicial na visualização do evento, apenas a aluna D concretizou a atividade. Referiu que tinham surgido dúvidas, curiosidades e comentários nos vários momentos do concerto, tanto acerca da participação de uma cantora numa das obras, como sobre o cenário de distanciamento e medidas de segurança que deviam ser cumpridas entre os músicos em palco, impostas pelo governo face à COVID-19.

Adicionalmente, foi criada uma lista de reprodução conjunta no *Youtube*, partilhada com os alunos, criando um espaço para ambos, docente e alunos, partilharem sugestões de obras musicais para ouvir, obedecendo a uma categoria proposta semanalmente, acerca da vasta gama de estilos envolventes na música clássica erudita. Todas as semanas, exceto na fase final de provas, os alunos ou os Encarregados de Educação foram lembrados através de mensagem, acerca da atividade.

As sugestões das categorias semanais, quer por parte da docente, quer por parte dos alunos que colaboraram na atividade, podem ser verificadas na tabela do anexo II.

As categorias semanais seguiram a seguinte ordem, cronologicamente:

1. Obra Orquestral Sinfónica
2. Obra para Violino com acompanhamento de piano ou orquestra
3. Obra destinada apenas para Orquestra de Cordas
4. Obra de Música de Câmara, idealmente para cordas
5. Obra para outro instrumento que não violino, com acompanhamento de piano ou orquestra

6. Obra de estilo clássico/erudito à escolha

No decorrer das semanas, foi sublinhada a qualidade performativa que devia constar nas gravações das obras escolhidas, bem como o seu enquadramento – se amador ou profissional. Era importante apelar à pesquisa amiúde para equivaler à exigência auditiva que se tentava fomentar na aula. Em vários casos ao longo da atividade, verificou-se precisamente o contrário. Como termo de comparação, era sempre analisado também o contexto profissional da escolha da gravação da docente, como referência e guia para a escolha da semana seguinte por parte dos alunos.

Na impossibilidade de comparecer na aula, por motivos de saúde ou atividades inadiáveis, foi proposto um trabalho escrito que consistia numa pequena reflexão e comentários sobre as obras apresentadas pela docente e a aluna – cenário este que aconteceu unicamente com a aluna “B”. O comentário elaborado pela aluna foi entre a terceira e quarta semana, relativo à sua sugestão do andamento “Júpiter” da Suite “Os planetas” de G. Holst, e à sugestão da docente da Serenata para Cordas de P. I. Tchaikovsky. Nesta pequena reflexão, entregue a dois de junho de 2021, a aluna proferiu o seguinte: “Serenade for st(r)ings é uma obra que nunca tinha ouvido, pelo menos desta forma de vivacidade. Os acordes combinavam entre eles. Gostei da Peça. Eu escolhi Júpiter, porque esta obra foi interpretada (por) um miúdo[s] de onze anos, que formaram uma orquestra e eu achei interessante com a idade deles conseguirem tocar para tanta gente”. O que se encontra entre parênteses são correções da docente relativos a erros frásicos ou de ortografia. Este comentário, escrito num documento a computador, incluía a fotografia de um violino.

A audição e reflexão sobre as obras é um elemento basilar na formação artística de qualquer músico. Como referido anteriormente, Jacobson (2016) defendia que era impossível alguém aprender música “sem estar constantemente a ouvi-la”. Esta contribui para a ambição de progresso no estudo e nas capacidades próprias. Desta maneira revela um papel substancial na motivação do aluno.

Resultados

Tabela 14 - Respostas dos alunos de estudo à pergunta nº 19.

		1ª ronda	2ª ronda
P19, “Costumo/gosto de ouvir música clássica”	Aluno A	Ocasionalmente	Frequentemente
	Aluna B	Ocasionalmente	Frequentemente
	Aluna C	Raramente	Raramente
	Aluna D	Ocasionalmente	Muito frequentemente
<u>Legenda:</u> Px – Número da pergunta no questionário			

Como demonstrado na tabela acima, o balanço global é positivo tendo em conta que nenhuma criança retrocedeu na sua opinião neste parâmetro, por outras palavras, ou igualaram a experiência ou sentiram melhoria na mesma.

As crianças A, B e D, que participaram na atividade da Lista de Reprodução do *Youtube* criada pela docente, testemunharam uma diferença, e no caso da aluna D, uma diferença significativa. Estas consideraram que ao longo das semanas tiveram maior contacto com a música clássica. No caso da criança C, sendo esta de outra escola e proveniente de um seio familiar mais complicado, não arranjou a disponibilidade para colaborar na *Playlist*. Porém, a aluna C foi a criança que presenciou momentos musicais mais frequentemente promovidos pela instituição, embora não tenha sentido diferença, como revela o questionário.

As maiores inconsistências foram evidenciadas em duas das três crianças, sendo elas o aluno A e a aluna B, que se esqueciam de adicionar as obras na lista de reprodução, como pretendido. Isto deu-se apesar da lembrança semanal por parte da professora (um ou dois dias antes da aula), via mensagem privada para os encarregados de educação, ou para os próprios.

Noutros casos, sugeriam obras que não correspondiam bem à categoria semanal proposta. Em ambos os casos, foi notório o desmazelo e/ou descuido das crianças cujo cenário se aplicou. Isto revelou-se em duas vertentes: na partilha de listas de reprodução pré-elaboradas ou concertos em que reúnem um compêndio de obras, numa ou duas horas de música, cujo estilo não se encaixa inteiramente na categoria proposta pela professora; e ao adicionarem na lista de reprodução a obra seguinte que o *Youtube* sugeria. A docente alertou os alunos, inclusive o Encarregado de Educação de uma criança cuja colaboração era mais ativa, perante estas duas ocasiões. Sendo três crianças, e estas chamadas de atenção realizadas na aula individual de cada uma, estes cenários foram acontecendo em diferentes semanas com as mesmas, no entanto a situação amenizou após diálogo sobre o assunto com os alunos.

Adicionalmente, ainda foi possível constatar a “cópia” das sugestões dos colegas, tal como demonstrado na terceira semana, quando todos os alunos sugeriram a mesma obra – o andamento “Júpiter” da Suite “Os planetas” de G. Holst – incluindo até versões interpretativas iguais - pelas mesmas orquestras.

Além desta parcela de descuido aliado ao desinteresse, foi possível entender o carácter das crianças através das respostas, quando confrontadas com estes episódios. Servindo como título de exemplo, das duas crianças acima mencionadas, no aluno A e na aluna B, foi transparente a distinta reação perante contextos semelhantes. Enquanto “B”, confessou falta de tempo, devido a competições desportivas regulares nos fins-de-semana anteriores à aula, em adição ao estudo sistemático em contexto escolar para alcançar exímias classificações de testes, no caso de “A” o oposto foi evidente, acusando incongruências na história e mentiras no discurso. Após obter respostas vagas (como “gostei muito” ou “já conhecia”), a docente resolveu testar a história do aluno através de perguntas mais concretas sobre elementos da obra, quer auditivos quer visuais. As

questões incluíram, a título de exemplo, o género do maestro/maestrina, a duração da mesma, o andamento (se “lento” ou “rápido”), o carácter da obra (se “triste” ou “alegre”), o número de andamentos que incorporava, o tema da peça no caso de associação a um animal, objeto ou evento, ou o instrumento solista mais destacado ao longo da mesma, entre outros. Não sabendo responder, arriscava a sorte com uma resposta aleatória, ou confessava o seu incumprimento. Perante essa situação, a docente reforçava através de um discurso empático, o valor da honestidade, principalmente em sala de aula, como um ideal absoluto independentemente da ocasião.

Tal como os ideais do método heurístico, do grego “eurisco” que significa encontrar e/ou descobrir, o objetivo da atividade era orientar e acompanhar o aluno na exploração e descoberta, por si mesmo, na fase inicial de conhecimento de repertório erudito (Galve, 2014, p. 124). Ao partilhar primeiramente uma obra base/modelo, a docente proporcionava aos alunos uma linha de orientação a seguir para investigar e encontrar obras que pudessem ir ao encontro do seu agrado.

Como seria expectável, a atividade contaria com episódios contraproducentes, estreitamente relacionados com a falta de dedicação e desinteresse evidentes. No entanto, também foi possível verificar casos positivos, revelados nalguns momentos espontâneos do discurso com a criança.

Como estímulo e maior envolvência na atividade, sempre que possível, no caso de a docente já ter tido a oportunidade de trabalhar a obra sugerida pelo(a) aluno(a), esta proporcionava momentos de maior dinamismo, através da visualização da partitura geral ou individual – como ocorreu com o livro da partitura do Concerto para Violino de P. I. Tchaikovsky, ou da parte da voz de Violino I da Sinfonia Patética do mesmo compositor – ou do relato do enredo por trás da obra. Estas estratégias contribuíram para a colocação de curiosas perguntas ou comentários.

No caso da Aluna D, onde foi notório o maior empenho e mais ativa participação na atividade, manifestaram-se comentários como “Professora, gostei tanto da obra de Tchaikovsky da semana passada, que esta semana fui procurar uma dele também” (como se pode verificar no Anexo II, nas semanas 1 e 2). Também é nesta aluna que se revela uma subida de dois valores no questionário – “Ocasionalmente” para “Muito Frequentemente”. Tal foi notório o interesse, que foi identificado desânimo pela criança ao suspender temporariamente a atividade, em contexto de proximidade da prova de Violino de final de ano letivo, com objetivo de encorajar um maior foco no estudo individual cuja dedicação maioritariamente se revelava reduzida, ou perante a impossibilidade de presença da professora na aula de uma certa semana. Na aula seguinte à semana em que a docente não pôde comparecer, “D” referiu que tinha ido verificar na plataforma *Youtube* a categoria para a sugestão semanal e ficou desapontada ao notar a ausência da tarefa nessa semana. Porém, compreendeu a razão após explicação da docente, não deixando de querer demonstrar o seu interesse por continuar a atividade mesmo em fase de trabalho acrescido, habitual de final do ano letivo.

Em suma, como balanço final, as medidas tomadas – Criação de uma Lista de Reprodução Colaborativa na plataforma *Youtube* com os alunos para partilha de obras; Incentivo à visualização de concertos televisivos; Promoção de comparecimento em concertos orquestrais; – revelaram um resultado positivo na generalidade, e transpareceram um papel de grande peso na questão da motivação do aluno no seu processo de aprendizagem.

11.2 Intervenção II

Objetivo: Promover a motivação

Conforme abordado na secção de pesquisa científica em capítulos anteriores, a motivação manifesta-se como um agente potenciador na mudança de paradigma que atua diretamente na mentalidade com que o aluno encara: o seu estudo, a ambição no investimento do progresso de habilidades, e o foco em continuar o trabalho em situações de maior dificuldade. De acordo com Stamer (1995 e 1999), as reações do professor assumem um grande peso na influência dos níveis de motivação do aluno, obtendo melhores resultados quando este se sente apoiado e compreendido.

Esta intervenção procurou responder aos resultados das questões número: quatro (“Acho que o(a) professor(a) me incentiva quando o meu estudo corre menos bem”), cinco (“Acho que o(a) professor(a) me incentiva quando estou mais desmotivado(a)”), oito (“Considero que o(a) professor(a) relativiza os meus erros de maneira encorajadora”) e treze (“Sinto-me motivado(a) para estudar violino”) do questionários fornecido aos alunos alvo de estudo.

Tendo por base a caracterologia e a personalidade dos alunos, foram tomadas diversas medidas intervencionais com objetivo de estimular o sentimento positivo sobre si mesmo, promovendo assim a autoestima, a autoconfiança e a idealização positiva própria do aluno de maneira personalizada com intuito de obter um resultado mais eficaz, próprio e objetivo.

Desde início evidenciou-se uma grande aposta no elogio frequente, promovendo a autoestima positiva. Suzuki (2013) acreditava que o elogio era o combustível para a motivação, da mesma maneira que um bebé, quando profere as suas primeiras palavras, recebe elogios e aplausos. Quando os seus pequenos feitos e conquistas são reconhecidos, o indivíduo está mais predisposto a continuar o processo de aprendizagem.

De cada vez que surgisse desânimo face às dificuldades no processo de melhoria numa obra a ser trabalhada, era reforçada a separação do “fator talento” como justificação ou fundamento para as mesmas dificuldades no processo de aprendizagem do aluno. Em substituição, era potencializada a reflexão e consciencialização acerca de qualidades próprias, através de diálogo com os alunos ou análise conjunta de gravações performativas dos alunos, com reforço positivo nas qualidades da sua performance.

O desencorajamento no processo educativo foi unânime e recorrente em todos os alunos, pelo que foi necessário um discurso de incentivo. Contudo, as medidas começam a divergir no que se referia à motivação para o estudo, tendo em conta a diferença de idades e o nível escolar dos alunos.

Como incentivo ao estudo, medida idealizada para alterar as estatísticas da pergunta número treze, a docente idealizou e criou um “Diário de estudo de Violino”, consistindo numa tabela da sua autoria, onde constavam os restantes dias até ao final do ano letivo, com um espaço designado para o preenchimento do tempo dedicado ao estudo diário. Este registo poderia descrever o tempo de estudo (em minutos), ou a quantidade de vezes que executou a obra. No caso de alunos mais novos, com pouca capacidade de organização própria do tempo, tornava-se mais simples “contar as vezes/os dias” que havia estudado.

Este diário foi entregue aos alunos de primeiro e segundo ciclo, sendo estes os alunos A, C e D, com quem pareceu mais idóneo. Esta nova ferramenta de estudo revelou sucesso apenas com a aluna D, que manteve o registo, e até planeamento de dias posteriores, do seu estudo. Os outros revelaram desinteresse e esquecimento. Como reforço positivo assumido pela professora anteriormente perante os alunos, no final do ano letivo a docente ofereceu um prémio como recompensa pelo empenho, dedicação e consistência da aluna, sendo este um lápis infantil com temas e desenhos de animais.

No caso da aluna B, aluna mais avançada, estando no terceiro ciclo, a motivação foi estimulada através da opção de escolha de parte do repertório, incutindo assim também um sentido de responsabilidade aliado. À aluna “B” foram propostas quatro estudos de violino, do qual escolheu dois para trabalhar até ao final do ano, como elemento integrante do seu repertório.

É deveras eficaz para a motivação quando é pedido aos alunos, na verdade em qualquer altura ou ocasião ao longo do ano letivo, para estabelecer metas acessíveis para cumprir até ao final do mesmo. O mesmo se aplica a escolher algum repertório para trabalhar em aula individual entre propostas de obras pela professora. Desta maneira, o aluno tende a sentir-se mais motivado quando tem a oportunidade de escolher obras que ele quer aprender (Avelino, A., 2018, 23 de fevereiro), sentindo que está a ter influência o seu processo de aprendizagem.

Nas palavras de Galve (2014), “Cada pessoa é diferente. (...) em Psicologia não existem leis matemáticas. A mesma causa, mesmo sendo aplicada no mesmo indivíduo, pode produzir efeitos não só diferentes, como até opostos” (p. 48). Por essa razão, é importante arranjar alternativas personalizadas para casos individuais com base na personalidade da criança, de maneira a obter os resultados mais eficazes. Para “B” foi preferível optar por privilegiar a medida da escolha do repertório ao invés do diário de estudo de violino.

Como medida dinâmica para promover a revisão de obras passadas, também tarefa crucial na formação de um jovem músico, foram idealizados jogos para proporcionar momentos divertidos aliados ao trabalho. Mais frequente, após momentos de provas, ou após a conclusão do trabalho das obras a serem desenvolvidas, esta dinâmica divertida de trabalho permite avivar o interesse do aluno (por se sentir competente dentro de um determinado nível), enquanto relembra aspetos técnicos e musicais de peças anteriores. Os jogos consistiam na adaptação dos populares “Jogo da Força” e do “Pictionary”, dando a escolher aos alunos por qual preferiam optar para as revisões. Apesar de elementos representativos diferentes – “Jogo da Força” representava as palavras e o “Pictionary” o desenho – ambos se regiam pelas mesmas diretrizes: Quem acertasse o que o outro desenhou (no caso do “Pictionary”) ou escreveu (no caso do “Jogo da Força”) podia escolher a obra que queria rever, caso contrário, escolhia o responsável pelo desenho/escrita da palavra.

O facto de estarem ambos – aluno e professor – a jogar, permitia à professora revelar um lado mais informal, contribuindo também assim para um ambiente de bem-estar emocional em sala de aula. A realização de revisões sem estudo prévio, era adicionalmente uma ótima maneira de relativizar qualquer erro que a falta de estudo provocasse. Deste modo, serviria como ponte para ocasiões futuras de trabalho, salientando que o erro faz parte do processo de aprendizagem, mesmo nas obras supostamente já sabidas.

Reforçada a ideia de que o erro contribui para a melhoria das capacidades, a docente resolveu adaptar o “Jogo da Força” para estratégias de resolver problemas de maneira dinâmica, em ocasiões perante o erro. No caso de o aluno se enganar, quer por falha de memória na performance da obra a ser trabalhada, quer por notas erradas numa passagem da peça em questão, a docente desenhava um elemento a mais da força no quadro, e cabia ao aluno a responsabilidade de apagar progressivamente cada elemento acrescentado no desenho, por cada erro corrigido ou tentativa vitoriosa já com as imprecisões retificadas. Desta maneira, o aluno tomava um papel ativo e de maneira concreta na própria evolução das suas capacidades. O facto de ele próprio ter a oportunidade de apagar os traços/figuras de cada vez que sucedia na tarefa, serviu como incentivo para repetir e tentar melhorar. De acordo com Galve (2014), um aluno “sente-se mais protagonista no processo de aprendizagem quando se conta com ele do que quando o consideramos um mero sujeito passivo” (p. 85).

Tabela 15 - Respostas dos alunos de estudo à pergunta nº 4, 5, 8 e 13.

		P4. "Acho que o(a) professor(a) me incentiva quando o meu estudo corre menos bem."	P5. "Acho que o(a) professor(a) me incentiva quando estou mais desmotivado(a)."	P8. "Considero que o(a) professor(a) relativiza os meus erros de maneira encorajadora."	P13. "Sinto-me motivado(a) para estudar violino."
Aluno A	1ª ronda	Muito frequentemente	Muito frequentemente	Muito frequentemente	Frequentemente
	2ª ronda	Muito frequentemente	Muito frequentemente	Muito frequentemente	Frequentemente
Aluna B	1ª ronda	Muito frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente
	2ª ronda	Muito frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente
Aluna C	1ª ronda	Muito frequentemente	Muito frequentemente	Muito frequentemente	Muito frequentemente
	2ª ronda	Muito frequentemente	Muito frequentemente	Muito frequentemente	Muito frequentemente
Aluna D	1ª ronda	Frequentemente	Frequentemente	Muito frequentemente	Muito frequentemente
	2ª ronda	Muito frequentemente	Muito frequentemente	Muito frequentemente	Muito frequentemente
Legenda: Px - Número da pergunta no questionário					

Suzuki (2013) assentou toda a sua pedagogia na ideia de que o talento não era inato, e em como o professor devia incutir valores de resiliência no processo repetitivo de evolução de capacidades, porque só assim se alcançava a mestria de uma habilidade. Este auxílio deveria ser sempre conseguido através de empatia, compreensão e encorajamento do professor no aluno.

Esta prática foi privilegiada em todas as aulas, resultando, como revela a tabela acima, num balanço estatístico positivo. Apesar de apenas a aluna D ter sentido melhorias neste campo, nenhuma outra criança sentiu um decréscimo de valor nas perguntas abordadas nesta intervenção, sendo também isso um resultado satisfatório.

Esta iniciativa contou com as seguintes medidas: Jogos didáticos de revisões; Maior frequência de elogios; Reforço da noção de erro como um elemento inerente à evolução; Discurso de encorajamento perante o erro, desmistificando o talento em prol do trabalho consistente; Participação ativa do aluno em tarefas; Escolha de parte do repertório; Diário de Estudo de Violino.

Uma vez que os alunos estavam mais motivados no processo de aprendizagem, seguia-se o passo de incentivar o estudo individual fora da sala de aula, que foi no que consistiu a medida seguinte.

11.3 Intervenção III

Objetivo: Incentivar o estudo individual consciente

Esta iniciativa está estreitamente relacionada com a anterior, de tal maneira que algumas medidas procuram surtir do mesmo efeito, como o caso do Diário de Violino que incentiva à prática individual do violino, bem como à motivação pela mesma. O fator fundamental que diferencia as duas iniciativas é o elemento do apoio parental, mais presente nesta medida.

Os pais, ou a família mais significativa presente na vida quotidiana da criança, incorporam um papel de elevado relevo na ocasião de estudo do aluno em casa. É lógico que quando a criança se sente mais estimulada no seio familiar a estudar, esta vá aplicar uma prática de estudo mais frequente. Esta situação é abordada nas questões número doze (“Costumo estudar para as aulas de violino”) e vinte e um (“Sinto-me apoiado(a) pela minha família para estudar e aprender música”). Quanto às restantes duas perguntas do questionário sobre esta problemática – a questão número onze (“Gosto de estudar violino”) e vinte e sete (“Considero que a falta de preparação individual pode afetar o bem-estar com o(a) professor(a)”) – procuravam analisar a opinião do aluno no que toca à sua preparação individual para a aula.

Na educação da criança, o professor deve manter o contacto constante com o Encarregado de Educação, em prol do melhor acompanhamento da criança no seu processo de aprendizagem. Como tal, nenhuma medida foi implementada de novo neste parâmetro, pois era já uma prática da docente. Quer por razões de pedido de colaboração em atividades, quer por *feedback* comportamental e do rendimento da criança, o contacto com o Encarregado de Educação ou a família mais próxima, era recorrente. Em determinadas ocasiões, quando verificada a necessidade, o apelo à colaboração no incentivo ao estudo por parte da criança foi reforçado.

O maior incentivo ao estudo era demonstrar o seu carácter divertido inerente. Mesmo no trabalho de obras tecnicamente desafiantes, é esperado da docente procurar estratégias para manter o interesse da criança e para que não desanime no processo árduo e trabalhoso da sua formação. Como tal, a professora decidiu, junto de alguns alunos, idealizar e criar uma história a ser transmitida através da linguagem musical na obra a ser estudada. Esta experiência foi tentada com todos os alunos, com mais ou menos sucesso.

A título de exemplo, a obra que “B” estava a trabalhar na altura era a obra “The Two Grenadiers” de Robert Schumann, traduzido como “Os dois granadeiros” – obra esta presente no Volume II do Método de Suzuki, representado pela lição número sete – carrega uma mensagem de dois soldados num cenário de guerra. Após pesquisa, foram

discutidas entre aluno e professor, estratégias para transmitir as emoções que a obra aborda, com direito a ideias de interpretação própria por parte do professor e do aluno. Foi então promovida uma liberdade de reinvenção da narrativa da obra em prol da musicalidade pretendida, sem afetar o caráter da mesma.

Também a canção popular “Cai Neve” – peça representada como lição número cinco no Volume I do Método de Suzuki – a ser trabalhada pela aluna “C”, foi alvo de idealização de uma história a ser contada através da música. A aluna colaborou ativamente e com ânimo, referindo bastantes ideias que queria tornar possível, contando com a ajuda da professora para demonstrar como poderia ela pôr em prática essas mesmas ideias. Embora estas tenham incluído um caráter infantil em determinados momentos, como era de esperar da idade da criança, foi positiva a reação entusiasmada da criança perante a atividade, e incentivou a aluna a explorar e procurar novas maneiras interpretativas da performance da obra.

De acordo com Galve (2014), “Uma das coisas que mais satisfaz uma pessoa é o prazer da conquista. Se fizermos com que os nossos alunos (...) vão descobrindo e adquirindo os conhecimentos por eles próprios, sendo apenas nós a mostrar-lhes um caminho, dificilmente esquecerão. (...) Ao ter êxito aprendendo algo novo, os nossos alunos vão iniciar-se no prazer pelo estudo” (p. 129).

Resultados

Tabela 16 - Respostas dos alunos de estudo à pergunta nº 11, 12, 21 e 27.

		P11. “Gosto de estudar violino.”	P12. “Costumo estudar para as aulas de violino.”	P21. “Sinto-me apoiado(a) pela minha família para estudar e aprender música.”	P27. “Considero que a falta de preparação individual pode afetar o bem-estar com o(a) professor(a).”
Aluno A	1ª ronda	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Sim	Não
	2ª ronda	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Sim	Não
Aluna B	1ª ronda	Ocasionalmente	Frequentemente	Sim	Sim
	2ª ronda	Frequentemente	Ocasionalmente	Sim	Sim
Aluna C	1ª ronda	Muito frequentemente	Raramente	Sim	Não
	2ª ronda	Frequentemente	Ocasionalmente	Sim	Não
Aluna D	1ª ronda	Muito frequentemente	Muito frequentemente	Sim	Não
	2ª ronda	Muito frequentemente	Muito frequentemente	Sim	Não ¹
Legenda: Px – Número da pergunta no questionário					
¹ Acrescentou uma nota ao lado da resposta: “pode ficar um pouco triste mas isso não acontece”					

Pela primeira vez evidenciado, nesta intervenção é revelada uma perceção negativa dos alunos relativamente ao seu estudo individual. Apesar de os resultados constarem uma subida de valor em dois parâmetros, o mesmo se verifica no que toca à descida de um valor igualmente em dois parâmetros, ambas em duas alunas – “B” e “C” – mantendo os resultados dos outros alunos.

Estes resultados são facilmente explicados: o aumento de exigência no estudo foi proporcional ao acréscimo de responsabilidade e conseqüente diminuição de gosto ao exercer a atividade, por perder uma parte do carácter divertido ao tocar violino. Enquanto a aluna “C” executou duas provas perante um júri, além das audições para um público presencial que a obrigou a estudar mais sistematicamente, a aluna “B” evidenciou um desmazelo também devido à recente adesão a um clube desportivo e

fase final dos momentos de avaliação escolares, o que resultou numa diminuição de tempo dedicado ao estudo de violino. A docente demonstrou uma atenção especial ao longo das iniciativas precisamente com estas duas alunas, ao deparar-se com a ocorrência dos eventos descritos. No entanto, como referido popularmente, “o que resultou para uma, não resultou para outra”.

Ao analisar a tabela de resultados, também é notória a unanimidade relativa ao apoio familiar/parental nos seus estudos musicais, como era de esperar pelo ambiente notado em conversas com os pais dos alunos, e através de conversas com as próprias crianças. Nestas idades, entre os nove e os treze anos, a criança testemunha o aparecimento de sentido de responsabilidade incutido pelos pais e professores. É por isso crucial a aliança com os Encarregados de Educação para encorajar o(a) filho(a) a dedicar parte do seu tempo ao estudo da disciplina em questão. De todas as vezes que se proporcionou interação com a família, quer presencial, quer telefonicamente, aceitaram de bom espírito toda a iniciativa em ajudar a incentivar à prática do instrumento, o que é uma vantagem tremenda para o professor no planeamento da formação da criança.

Relativamente à pergunta número vinte e sete – “Considero que a falta de preparação individual pode afetar o bem-estar com o(a) professor(a)” – apesar desta ser uma pergunta meramente sugestiva, revelou bastante sobre a opinião dos alunos sobre a ligação entre o pouco estudo e o efeito/consequência reativa no professor. As respostas foram deveras consistentes e quase unânimes, mas apenas a aluna “B” considerou que estudar menos pode afetar a relação entre aluno e professor. Gilbert (1976) defendia que a preparação do aluno para a aula logicamente poderia influenciar a dinâmica e estado de espírito do professor no momento performativo do aluno perante o erro causado por falta de estudo. A criança “D”, percebendo o propósito da questão, resolveu escrever um comentário a lápis ao lado da questão referindo que a falta de preparação dela para a aula poderia “entristecer” a professora, mas de acordo com a aluna “isso não acontece”.

As medidas nesta intervenção incluíram o já referido Diário de estudo de Violino, a idealização e criação conjunta (entre aluno e professor) de histórias e narrativas para transmitir na performance da obra e o contacto próximo com o Encarregado de Educação para pedir colaboração no incentivo ao estudo da criança em casa.

Contando com um igual número de valores positivos e negativos, o balanço é satisfatório dentro dos parâmetros estabelecidos como aceitáveis.

11.4 Intervenção IV

Objetivo: Proporcionar momentos de apresentação musical

Todos os músicos já sentiram, pelo menos durante a sua fase inicial de aprendizagem, uma sensação de “medo de palco”, sentido expostas as suas inseguranças e receios perante um público, quer fosse ele qualificado ou leigo.

Neste sentido, nesta intervenção que responde aos resultados obtidos nas questões número seis (“Gosto das aulas de violino”), sete (“Considero que recebo poucos elogios aquando da minha performance”) e quinze (“Evito tocar em público por vergonha ou medo de falhar”), foram tomadas várias medidas aplicadas a todos os alunos selecionados como alvo de estudo. Desta maneira contribuiu-se para proporcionar momentos performativos de apresentação musical com objetivo de incentivar assim a redução do “medo de palco”. A intervenção inclui as seguintes medidas:

- Provas como ferramenta de avaliação, contando com uma preparação prévia tranquila, encorajadora e informalmente mais divertida, na aula anterior
- Gravações para partilha com os familiares
- Gravações para projetos de divulgação na rádio local, com a aluna C
- Mini recitais informais no anfiteatro da Instituição, sem público, devido às restrições de proteção contra a propagação do vírus da COVID-19, simulando igualmente um concerto para um “público de cadeiras vazias”.

De acordo com Alpay (2001), a autoestima, as expectativas da pessoa, o nível de ansiedade ou apatia, a resistência ou evitamento e a presença de níveis elevados de confiança exercem influência no desempenho de tarefas específicas. Segundo o autor, é necessário existir um nível satisfatório de autoestima, diferente de pessoa para pessoa (englobando experiências prévias e características da personalidade), para proporcionar as condições necessárias para exercer um bom desempenho numa tarefa.

Por norma, as crianças com maior autoestima sentem-se bem consigo mesmas, fazem as tarefas com positividade, aceitam os seus sucessos e erros (Ruiz, 2008, p. 6), bem como estão mais seguras das suas habilidades e mais determinadas a alcançar os seus objetivos (Duclos, 2006). No lado oposto, geralmente, uma criança com baixa autoestima tem uma opinião negativa de si e, por isso, tem tendência a procurar opiniões e informações que confirmem esse conceito, podendo até manipular o que os outros dizem de forma a manter o seu autoconceito negativo, por não acreditarem numa verdade em forma de elogio (Plummer, 2012, p. 11).

Plummer (2012) descreve alguns comportamentos recorrentes em crianças com pouca autoestima, numa espécie de perfil, sendo estes: desistem facilmente, muitas vezes ainda antes de tentarem, protegendo-se da possibilidade de desilusão; por norma têm um desempenho inferior, comparativamente, quer nas suas capacidades académicas, quer sociais; em muitos casos atribuem pouco valor às suas capacidades, chegando ainda a negar ou desvalorizar os seus sucessos. O autor ainda refere outro

caso, sendo este o das crianças que efetivamente têm sucesso escolar, no entanto, são bastante inseguras e vivem em constante medo de falhar, buscando incessantemente a perfeição.

Pelas razões descritas, era urgente promover momentos musicais performativos onde as crianças tivessem a chance de se expor num ambiente seguro de sala de aula, junto da professora.

Em todas as ocasiões, foi ministrado um momento de análise juntamente com os alunos, para realçar os aspetos positivos (com ênfase acrescido) em comparação com os menos positivos. No caso das gravações, foi ainda possível a visualização conjunta das mesmas, de maneira a que o aluno constatasse tanto os aspetos positivos, como os negativos. Seguidamente, era iniciado um debate construtivo, sublinhando a reflexão positiva sobre habilidades próprias. O mesmo se incentivava nas provas ou recitais, sem o benefício de o aluno verificar com os seus próprios olhos as qualidades performativas que tinha acabado de executar.

Como qualquer apresentação para um público, é desafiante manter uma postura inabalavelmente calma e serena. No total dos casos, no momento da visualização conjunta dos vídeos, todos os alunos sentiram e demonstraram algum embaraço, vergonha e desconforto. Preferiam não ver/ouvir, devido ao confronto com a realidade que poderia significar a confrontação entre a sua perceção do que eles achavam que tinha acontecido e como efetivamente tinha corrido. Esta diferença de paradigma foi um receio universal do qual não estavam dispostos a vivenciar, evitando o confronto com uma realidade capaz de abalar a sua autoestima.

A autoestima social refere-se ao que a pessoa acredita serem as suas qualidades ou fraquezas perante a opinião dos outros. “É de realçar que a perceção em vez da realidade é a mais crítica. Se as pessoas acreditam que outras, especialmente outras significantes, valorizam-nas e respeitam-nas, elas experienciarão uma autoestima social elevada.”¹

Respeitante às gravações, foi necessário um discurso motivacional para impelir o interesse de visualizar e ouvir o seu desempenho no vídeo. Dependendo da prestação na gravação e do estado de espírito relacionado, a resistência e disposição para a visualização/audição das gravações variava. A chave residia no uso reiterado do elogio e do foco nos aspetos positivos da performance.

No caso da criança “B”, no momento de gravações mostrou-se com indiferente embora notoriamente contrariada e aborrecida, com uma atitude de “fazer por obrigação”. Porém, ao longo das gravações, ao constatar o entusiasmo por parte da docente devido ao bom desempenho da aluna – através da forma de elogios, discurso

¹ “Note that it is perception rather than reality that is most critical. If people believe that others, especially significant others, value and respect them, they will experience high social self-esteem.” (Heatherton & Wyland, 2003, p. 224)”

de encorajamento e atitude dinâmica bem-disposta – esta começou a ganhar confiança, entusiasmo e ânimo na atividade. No fim das gravações, a criança começou a fazer comentários positivos, em estilo brincalhão, sobre as suas capacidades, transparecendo a sua satisfação e orgulho perante a consciencialização própria da sua interpretação.

O objetivo desta intervenção era enaltecer a autoconfiança e autoestima das crianças, recorrendo a um trabalho técnico exímio de maneira a apresentar a melhor versão dos alunos possível. Ao registar a sua melhor prestação, através do material de gravação, era possível estabelecer uma ideia benéfica na imagem própria, bem como sobre a qualidade das suas capacidades. Quando enfrentados com o desalento e derrotismo, o passo seguinte focava-se, com impulsionamento de resiliência, na melhoria do já conseguido, em busca da melhor prestação. Não obstante, em idades tão precoces como a dos alunos selecionados, nem sempre este processo de melhoria e progresso contínuo resiliente era simples, pela espontaneidade e impulso de sensações e sentimentos que transbordam, quer negativas, quer positivas.

Resultados

Tabela 17 - Respostas dos alunos de estudo à pergunta nº 6, 7 e 15.

		P6. "Gosto das aulas de violino"	P7. "Considero que recebo poucos elogios aquando da minha performance"	P15. "Evito tocar em público por vergonha ou medo de falhar"
Aluno A	1ª ronda	Muito frequentemente	Ocasionalmente	Muito frequentemente ¹
	2ª ronda	Frequentemente	Raramente	Ocasionalmente
Aluna B	1ª ronda	Muito frequentemente	Frequentemente	Ocasionalmente
	2ª ronda	Frequentemente	Raramente	Ocasionalmente
Aluna C	1ª ronda	Muito frequentemente	Ocasionalmente	Nunca
	2ª ronda	Muito frequentemente	Nunca	Ocasionalmente
Aluna D	1ª ronda	Muito frequentemente	Nunca	Frequentemente
	2ª ronda	Muito frequentemente	Nunca	Frequentemente
Legenda: Px – Número da pergunta no questionário				
¹ Resposta marcada na folha com intensidade				

Como evidenciado na tabela, houve resultados com cenários díspares em cada questão associada a esta intervenção: na pergunta seis só houve regressões, na sete só melhorias, e na quinze obteve-se de ambos. Apenas a aluna D igualou a sua opinião em todas as questões desta intervenção.

Tendo esta medida sido aplicada de igual forma para todas as crianças, estes resultados revelam como cada criança sente de maneira diferente as estratégias utilizadas pelo professor. O que também é benéfico para constatar o quão adaptável um docente deve ser nos seus meios para alcançar o mesmo fim com todos os alunos.

As medidas aplicadas à questão número sete evidenciaram o melhor resultado desta intervenção, pois, excluindo já a pontuação máxima da aluna D, todos sentiram melhorias, tendo até as crianças "B" e "C" classificado uma evolução de dois valores. Pode-se constatar com este resultado que o uso frequente do elogio tem um impacto positivo em todas as crianças que se encontram em processo de aprendizagem.

Relativamente à pergunta sobre o gosto pelas aulas de violino, verificou-se uma queda de dois valores, sentidos pelo “A” e pela “B”. Sendo estes os dois alunos mais velhos do grupo de alunos de estudo, a responsabilidade de trabalho e de estudo recai, de forma mais acentuada, nos alunos mais avançados. Na fase final do ano letivo, com o aproximar dos momentos avaliativos, foram postos mais à prova, através de realização de gravações para simulação exímia de preparação para a prova. A frustração pelo erro e o conseqüente trabalho de melhoria de determinados aspetos problemáticos da obra a ser trabalhada, gerou momentos menos divertidos derivados da maior pressão sentida.

No que concerne à questão número quinze, manifestaram-se dois valores de diferença por cada criança que sentiu uma mudança. No caso do aluno A, foi positivo, por oposição à aluna C, a que mais participou em momentos de apresentação performativa. Este resultado pode-se dever precisamente à maior experiência de sentimento de pressão proporcionalmente associado ao número de performances realizadas.

Na medida seguinte abordo mais profundamente as intervenções realizadas relacionadas com as emoções no processo educativo da criança e como se manifestam de maneiras e por razões diferentes.

11.5 Intervenção V

Objetivo: Identificar e/ou controlar emoções

Promover conversas informais para incentivar a partilha e diálogo ativo de ideias, opiniões e pensamentos é crucial para o bem-estar da criança. Desta maneira, é possível potencializar a reflexão sobre as emoções com que vivem. É comum a identificação e controlo de emoções por parte das crianças, tendo os educadores um papel essencial na orientação e gestão das mesmas emoções. Como mencionado em páginas anteriores, Cury (2003) defendia que a tarefa mais importante do educador era de facto auxiliar a criança a controlar os seus pensamentos e emoções.

Nesta intervenção, a docente procurou responder às perguntas do questionário número dezasseis (“Normalmente consigo identificar e controlar as minhas emoções”), dezassete (“Considero que tenho uma boa autoestima e autoconfiança nas minhas capacidades”) e dezoito (“Considero que não consigo tocar melhor porque não tenho talento”). As medidas aplicadas contaram com um discurso empático e momentos de diálogo informais onde se incentivava ao debater de sentimentos e emoções, quer sejam oriundos da sala de aula ou de problemas exteriores, no espaço seguro da aula.

Através desta, foi possível perceber que, maioritariamente, as crianças conseguem reconhecer qualidades que tenham, bem como aspetos dos quais sentem uma maior apreensão e desconforto, especialmente associados a situações e circunstâncias delicadas. Contudo, nem sempre o processo de controlo de emoções indesejadas no processo educativo é simples, pelo que facilmente se apodera do aluno.

Como afirmam Fernández-Berrocal & Extremera (2002), “o professor para este novo século terá que ser capaz de ensinar a aritmética do coração e a gramática das relações sociais” (p. 6). Também Cury (2007), afirma que “quem não desenvolve a intuição pode estar preparado para educar robôs, mas não seres humanos” (p. 58).

Em muitos casos, o ambiente escolar torna-se o palco para a relação com os outros – relações amorosas, de amizade, regalias entre colegas, *bullying*, entre outros – definindo assim também a autoimagem. Por esta razão, é crucial a instituição da promoção da inteligência emocional, de maneira a ajudar e apoiar o aluno a lidar e gerir com emoções e sentimentos.

"A verdadeira inteligência emocional é o que une o emocional e o cognitivo, e a sua harmonia é o que garante o seu desenvolvimento eficaz para enfrentarmos qualquer situação da vida" (Gallego & Gallego, 2004, pp. 83). Segundo Goleman (2003), “São estas capacidades que estão na base da popularidade, da liderança e da eficácia interpessoal” (p. 64).

No que se refere às Competências Emocionais, Wallon (Cit. por Dantas, 1992), refere que “(...) a afetividade e a inteligência são essenciais na sala de aula, este Práticas de Educação Emocional no 1.º Ciclo do Ensino Básico 29 deverá ser o local onde se inicia o despertar das inteligências, afigurando-se um local propício para o desenvolvimento dos alunos e dos professores que necessitam de estar preparados para lidar com as suas próprias emoções e com as de seus alunos” (p. 89).

Segundo Sampaio (2002), “a imagem das situações que nos marcam pode desaparecer, mas deixam rasto. Esse rasto, como o de todas as experiências emocionalmente fortes, vai sendo integrado por nós e contribui para a construção dos modelos de referência futuros”, razão pela qual o professor deve adotar uma postura consciente de maneira a servir de modelo ao aluno (p. 228).

O professor emocionalmente competente deverá ser capaz de perceber/reconhecer os sentimentos dos outros e adaptar-se ao que estes estão a sentir, independentemente das palavras expressas, o que corrobora a perspetiva de autores como Mekibin e Joyce (1981) e Walters e Strivers (1977, Cit. por Branco, 1999).

O professor competente deverá ser capaz de ler os sinais não-verbais (expressão facial, atitude comportamental) e valorizar a forma como o outro (aluno, colega), pronuncia as palavras, o tipo de palavras que escolhe, além disso, considera importante o tom de voz e a postura corporal (Hilário, 2012, p. 37).

Várias foram as ocasiões, com todos os alunos do estudo (A, B, C e D) em que foi necessária uma conversa de maior vulnerabilidade, em prol do bem-estar emocional da criança, aquando do erro, frustrações, inseguranças, receios ou situações de perturbação emocional oriundas de fora da sala que influenciavam o estado de espírito da referida.

Regularmente, a docente optava por relembrar as crianças de que um estado de espírito é passageiro e efêmero. É benéfico perceber que todas as pessoas têm maus dias/semanas, e que não há nada de mal em não nos sentirmos na nossa melhor prestação num dado momento, mesmo que afete o nosso desempenho no trabalho ou estudo. No entanto, sublinhava que era a função de cada indivíduo saber controlar e contrariar pensamentos negativos quando eles surgissem. Enquanto educador, um docente deverá saber orientar a criança com ferramentas idóneas para que esta seja capaz de desenvolver uma mentalidade forte quando enfrenta dificuldades. Do ponto de vista de Cury (2003), é recomendável que, “pelo menos uma vez por semana, eles [os professores] possam e devam gerir os seus pensamentos e emoções [das crianças]” (p. 150).

No caso do aluno “A”, de maior instabilidade e impulsividade emocional, as conversas informais mais vulneráveis foram o canal direto para a compreensão de sentimentos do aluno inseridos no seu processo de aprendizagem e moldagem para uma mentalidade mais autoconfiante sobre si mesmo. O choro, a frustração agressiva e a revolta pessoal, eram momentos de espontaneidade recorrentes na criança, pelo que apenas um discurso de “ombro amigo” representava o auxílio necessário para acalmar a criança. As suas reações esotéricas e inerente cogitação geram um bloqueio significativo ao processo educativo e social.

Já na aluna B, o desafio não residia no controlo de emoções, mas na carência de um canal de diálogo vulnerável de expressão de sentimentos e emoções. A criança, de grau elevado de inteligência emocional, regularmente camufla o seu estado de espírito emocional não permitindo a criação de uma conexão de empatia com quem a aborda. Quando “levada ao limite” nesse sentido, revela um enorme desconforto e inquietação física, afirmando ainda comentários frustrados como “que seca”, ou “não quero”. Este limite pode chegar a atingir a indisciplina e desrespeito para com a docente, pelo que é estabelecido imediato, ou assim que possível, contacto com o Encarregado de Educação, que, prontamente, sempre colabora positivamente, complementando os ideais estabelecidos em sala de aula. Normalmente, nas aulas seguintes, transparecia-se um desconforto no elo entre aluno e professor, todavia é reforçado um ambiente afetivo aliado à aprendizagem da aluna.

Relativamente à aluna C, apesar de transmitir maioritariamente um estado de espírito bastante descontraído, consegue exaltar as suas maiores inseguranças no que toca à performance num momento de maior pressão e responsabilidade, pelo que o seu autocontrolo chega a ser um difícil exercício. As emoções avassaladoras que a invadem nesses momentos são facilmente revertíveis através de um diálogo empático e compassivo por parte da Professora, que abraça o lado vulnerável da aluna e desperta a confiança capaz de provocar o alento perdido.

Por fim, no que concerne à aluna D, é uma criança bastante transparente e emocionalmente resolvida, pelo que raramente revela emoções negativas de desânimo, usando como escape o humor para lidar com o erro próprio aquando da performance.

A colaboração da docente nessa escolha tem revelado resultados positivos, como desvalorização da gravidade da situação e conseqüente incentivo à melhoria do erro.

É bastante comum que num ambiente vulnerável e emocionalmente exposto no decorrer do processo educativo, se reflita ocasionalmente num rumo negativo na relação entre aluno e professor, a ser discutido no tópico seguinte.

Resultados

Tabela 18 - Respostas dos alunos de estudo à pergunta nº 16, 17 e 18.

		P16. “Normalmente consigo identificar e controlar as minhas emoções.”	P17. “Considero que tenho uma boa autoestima e autoconfiança nas minhas capacidades.”	P18. “Considero que não consigo tocar melhor porque não tenho talento.”
Aluno A	1ª ronda	Ocasionalmente	Não estou decidido	Concordo
	2ª ronda	Frequentemente	Concordo	Discordo
Aluna B	1ª ronda	Ocasionalmente	Discordo	Concordo
	2ª ronda	Frequentemente	Não estou decidido	Discordo
Aluna C	1ª ronda	Ocasionalmente	Concordo plenamente	Discordo plenamente
	2ª ronda	Ocasionalmente	Concordo plenamente	Discordo plenamente
Aluna D	1ª ronda	Frequentemente	Concordo plenamente	Discordo plenamente
	2ª ronda	Muito frequentemente	Concordo plenamente	Discordo plenamente
<u>Legenda:</u> Px – Número da pergunta no questionário				

As medidas tomadas nesta problemática tiveram, como evidenciados na tabela acima, um impacto inteiramente positivo nas crianças, no caso dos alunos A e B em todas as questões. Apenas permaneceu regular a aluna “C” – verificou-se que já se encontrava no patamar máximo em quase todas as questões abordadas – cenário semelhante ao da aluna D, a qual que subiu o único patamar que lhe restava para atingir “pontuação máxima”.

De acordo com Galve (2014), “os adolescentes são cheios de sentimentos” (p. 68). Refere ainda que “a ternura, o carinho e o afeto não são características exclusivamente femininas”, obedecendo a uma filosofia machista bastante retrógrada (p. 122). É crucial entender as emoções dos alunos, especialmente as atitudes negativas, utilizando o diálogo como uma ferramenta essencial para perceber o porquê de tais ações (p. 76). Basta recordar-nos dos nossos momentos de insegurança ou desilusão (derivando em sentimentos de fracasso) que dificilmente esquecemos, para percebermos como alguns episódios moldam e fixam a nossa mente (p. 85).

É, pelas razões descritas, imprescindível que se fundamente então uma relação de empatia entre aluno e professor, em prol do sucesso escolar e promoção de autoestima da criança, sendo só possível criar um ambiente de aceitação permanente se o professor possuir boas qualidades empáticas (Lawrence, 2006) – temática esta abordada na intervenção seguinte.

11.6 Intervenção VI

Objetivo: Promover a empatia na relação entre aluno e professor

Na maioria dos casos, como revelado nas estatísticas e registado pelas conversas com os alunos do estudo realizado pela docente, os alunos de música sentem alguma intranquilidade no momento de tocar para o professor, chegando até a vir já nervosos para a aula.

David Roland (1997), no seu livro “The Confident Performer”, afirma que “todos os artistas profissionais com quem eu tenho falado, confessam que já experienciaram alguma ansiedade antes de um momento *performativo*, mesmo tendo muitos anos de experiências profissional”¹ (p. 5).

A chave para contrariar este cenário reside na construção de um espaço emocionalmente seguro que serve de canal, através de conversas informais, para que as crianças se sintam confortáveis com a expressão de dúvidas, medos e inseguranças. Adicionalmente, ainda disponibiliza um “à vontade” para reações vulneráveis, no caso da ocorrência de erros no processo de aprendizagem.

É crucial, deste modo, a construção de momentos de partilha entre aluno e professor, resultando num bem-estar aliado à aprendizagem. Como estratégia de encorajamento à verbalização de questões ou receios, a docente estabeleceu um canal de abertura que permitia a expressão de receios e inseguranças próprios dos alunos. Desta maneira, procurava-se que as crianças reconhecessem que todos temos inseguranças e frustrações, e que isso não deveria afetar a ideia que cada um tem de si e como afeta o seu amor-próprio

¹ Texto original: “Every professional artist I have spoken to confesses to experiencing some anxiety before performing, even when they have had many years of performance experience”

Na maioria dos casos, as crianças tendem a não saber mascarar as suas emoções e sentimentos por trás das expressões faciais ou linguagem corporal, transparência esta indicativa de se perceberam o que professor referiu ou explicou. Um dos fatores evidentes que revelam o grau de confiança com o docente reside no receio, ou falta dele, da verbalização de dúvidas e questões aquando desse mesmo cenário. Várias são as estratégias que o pedagogo pode aplicar para se certificar que a criança entendeu a instrução, sendo elas: a proposta de resumo do que foi dito, o incentivo à demonstração do próprio aluno do que foi pedido, ou a resposta a perguntas referentes ao assunto da explicação da professora.

Na carreira de educador, é comum o confronto com a mentira de um aluno, pelo que deve ser gerido de forma idónea. Perante estes casos comportamentais dos alunos, o professor deve manter uma atitude serena e compreensiva, tendo por base que a sua atitude (a do professor) é captada pelos jovens, estando assim a contribuir para a criação de condições idóneas para o processo educativo da criança. Comportamentos agressivos como o grito ou outras ações intempestivas perante situações de stress provocadas por comportamentos do aluno, a legitimidade do professor fica decisivamente em causa (Galve, 2014, p. 40).

Outro fator a atender uma atenção amiúde reside na frequência com que esta ocorre. A título de exemplo, o aluno “A” revela continuamente uma elevada tendência para a mentira, como mecanismo de defesa ou elo de ligação à desculpabilização que camufla o erro que possa cometer. Normalmente, o protocolo que a docente seguiu foi o desenvolvimento de um discurso empático, mas veemente, acerca dos benefícios (mais propriamente a falta deles) da mentira. Para fins de maior compreensão, descrevo de seguida o relato de uma situação envolvendo este seu impulso inerente:

Numa aula, a sua tamanha frustração por não se sentir capaz de alcançar os objetivos propostos pela professora, levaram à mentira da afirmação falsa das horas que tinha estudado nessa semana, quando confrontado pela professora. No decorrer do diálogo seguidamente iniciado, o aluno começou a chorar de frustração e quando terminado, este descontrolo emocional manteve uma postura apreensiva, calmo e subserviente, confirmando assim a teoria de Galve (2014, p. 68) de que assim que o aluno “já estiver mais calmo de certeza que nos ouvirá, sobretudo se falarmos de forma afetuosa, embora não esquecendo a firmeza.”

Tendo isto acontecido no fim da aula, a docente sugeriu que o aluno se fosse sentar no sofá na sala ao lado, para se acalmar, e só depois abandonar o edifício. Enquanto a próxima aluna se preparava em colocar as partituras na estante e montar o violino, a docente foi verificar o estado do aluno “A”. Para sua surpresa, “A” já de espírito mais calmo, proferiu um inesperado pedido de desculpas, juntamente com a confissão de que tinha mentido e não tinha estudado nessa semana. Foi recebido calorosamente com um sorriso e verbalização de desculpas aceites, sublinhando o quão contente ficava pela confissão. Não deixou enfim de reforçar que já tinha percebido que “A” estava a mentir.

É bom fazer algum gesto através do qual os alunos entendam que percebemos a estratégia deles, mas não caímos nela. No entanto, isto deve ser feito sem dar muito nas vistas, porque se eles se sentirem humilhados, será “pior a emenda do que o soneto. (Galve, 2014, p. 44)

Não deixou de ser também firmemente sublinhado que a falta de tempo dedicado ao estudo ocasionalmente, devido ao elevado número de testes e avaliações propostos pela escola do ensino regular, não se deve alongar, mas deve ser gerido e organizado. Este episódio veio provar que a empatia revelada proveio de uma postura serena e atitude compassiva no discurso desenvolvido. “Quando um adolescente comete uma falha, não é inteligente repreendê-lo ou castigá-lo nesse preciso momento, uma vez que está numa situação de tensão e não irá ouvir. Deve esperar-se pelo dia seguinte ou quando se tiver acalmado, para poder refletir – sempre com carinho” (Galve, 2014, p. 30).

Galve (2014) classificou por várias vezes os alunos como “mendigos de carinho” (exemplo na página 68), afirmando que uma vez que o afeto, quando reforçado com autoridade, era uma ferramenta bastante poderosa do lado do professor. “Os alunos (...) são «mendigos de carinho». Se eles percebem que os estão a tratar com afeto, sem dúvida alguma obedecerão às nossas ordens, mesmo que lhes seja, em muitos casos, difícil. A verdadeira autoridade não se consegue com caras feias, proibições, com sentenças do tipo «porque sim» ou com uma disciplina desproporcionada. Com isto obtém-se unicamente medo e até ódio” (Galve, 2014, p.68).

Resultados

Tabela 19 - Respostas dos alunos de estudo à pergunta nº 22, 23, 24 e 28.

		P22. “Gosto do(a) professor(a) de violino.”	P23. “Sinto afetividade e empatia pelo(a) professor(a).”	P24. “Sinto-me confortável para falar com o(a) professor(a) sobre qualquer assunto relacionado com a aula.”	P28. “Considero que tenho uma boa relação com o (a) professor(a).”
Aluno A	1ª ronda	Muito frequentemente ¹	Muito frequentemente ²	Muito frequentemente	Sim
	2ª ronda	Muito frequentemente	Muito frequentemente	Muito frequentemente	Sim
Aluna B	1ª ronda	Muito frequentemente	Muito frequentemente	Muito frequentemente	Sim
	2ª ronda	Frequentemente	Muito frequentemente	Muito frequentemente	Sim
Aluna C	1ª ronda	Muito frequentemente	Frequentemente	Muito frequentemente	Sim
	2ª ronda	Muito frequentemente	Frequentemente	Muito frequentemente	Sim
Aluna D	1ª ronda	Muito frequentemente	Muito frequentemente	Muito frequentemente	Sim
	2ª ronda	Muito frequentemente	Muito frequentemente	Muito frequentemente	Sim
Legenda: Px - Número da pergunta no questionário					
¹ e ² Respondido com um coração e um smile ao lado da resposta					

Revela-se então, pelos dados da tabela evidenciada, a primeira intervenção com somente um impacto negativo. Este resultado pode ser facilmente explicado pelo timing da realização dos questionários, tendo sido em altura de provas, onde a exigência e responsabilidade aumentou sobre o aluno.

A exigência imposta pelo docente pode afetar e influenciar o ambiente e a sua relação com o aluno, sendo por isso vital equilibrar a mesma com momentos empáticos, compreensivos e de apoio. O(a) docente deverá ser capaz de mostrar que, apesar de ser intransigente nos objetivos que planeia para o processo educativo da criança, evidencia inalteravelmente os valores de apoio e resiliência perante insucessos da mesma.

Uma vez que os alunos entendem esse mesmo invariável suporte, é visível uma nítida transformação, como foi o caso de “A” e “B”. No final do ano letivo, quando a responsabilidade de provas amenizou e as emoções estabilizaram com o aproximar das férias, foi possível constatar alguns episódios. Primeiramente, “A” ofereceu à professora um desenho com colagens elaborados por ele, com a mensagem central “I love you”. Além disso, na segunda ronda do questionário desenhos corações e “smiles” ao lado de duas questões, sendo estas relativas à pergunta número vinte e dois (Gosto do(a) professor(a) de violino”) e vinte e três (“Sinto afetividade e empatia pelo(a) professor(a)”). Também a “B”, a mesma cujo valor desceu relativamente ao “gostar da professora”, já no decorrer do período de férias, mandou uma mensagem à professora a partilhar notícias relativas aos seus prémios em competições desportivas que tinham acontecido nessa semana, por mais que uma vez. Todas estas ações foram recebidas e respondidas com igual ternura, sublinhando o carinho existente pelos alunos, mesmo quando se aparenta inexistente.

O resultado negativo, em comparação com esta ação posterior positiva da aluna “B”, pode comprovar como a opinião das crianças altera de acordo com o seu estado de espírito do momento, influenciado por variadíssimos fatores que nem sempre são controláveis pelo docente.

A causa, na maioria das vezes pelo ressentimento e descarga de energias negativas no professor, “ainda que inconsciente, costuma ser a falta de carinho no seu ambiente mais próximo” (Galve, 2014, p. 7), sendo de substancial importância que o docente promova um ambiente de aceitação e bem-estar emocional em sala de aula.

Além disso, houve unanimidade em duas questões, sendo estas a número vinte e quatro (“Sinto-me confortável para falar com o(a) professor(a) sobre qualquer assunto relacionado com a aula”) e vinte e oito (“Considero que tenho uma boa relação com o (a) professor(a)”), obtendo pontuação positivamente máxima em todos os alunos.

Também a pergunta número vinte e três (“Sinto afetividade e empatia pelo(a) professor(a)”), obteve quase na sua totalidade a pontuação máxima, o que não foi possível devido à resposta da aluna C. Esta, apesar de afirmar que sente uma boa relação com a docente, que gosta da professora e que se sente “à vontade” para comunicar as suas ideias, opiniões ou outros, relativos aos assuntos da aula, escolheu a opção “Frequente” no que respeita ao sentimento de afeto e empatia pela professora. A ligação de afeto, empatia, boa-relação, o sentimento de gosto e confortabilidade com a docente, são todos parâmetros que se interligam estreitamente. A preferência por não optar pela pontuação máxima nessa questão não deve ser encarada num sentido literal quando classifica positivamente as restantes questões relacionadas.

Este pode ser um exemplo de como a perceção opinativa da criança é tão versátil e não consistente, embora devamos sempre reforçar atitudes positivas para consolidar a opinião do aluno sobre o professor, num ambiente seguro e emocionalmente disponível para a aluna se sentir aceite – assunto este abordado na intervenção seguinte.

11.7 Intervenção VII

Objetivo: Promover um ambiente de bem-estar emocional em sala de aula

Por vezes a firmeza educativa deve refletir-se em várias ocasiões desagradáveis, de maneira a marcar a presença de autoridade educacional. É normal as crianças e os adolescentes testarem e desafiarem os limites dos adultos, “como sinal de autoafirmação. Perante esta situação, é importante não perder a calma e mostrar sempre uma postura firme (...) Não podemos permitir, com a nossa atitude errada, que as suas parvoíces e as suas ações incorretas sejam justificadas” (Galve, 2014, p. 24).

Perante desobediência, Galve (2014) defende “o melhor antídoto é não se sentirem temidos” (p. 44), descrevendo que não devemos repetir – “O bom educador não precisa de repetir constantemente as coisas aos seus alunos ou aos seus filhos. Esta repetição gera um hábito negativo nas crianças, ao se aperceberem que não acontece nada se não obedecerem” (p. 18) – ou voltar atrás com a palavra – “Manter a palavra é o sinal de autoridade mais elementar (...). Quando anunciamos uma ação ou uma medida, temos de cumprir; caso contrário (...) os alunos, vão levar-nos pouco ou nada a sério. (...) Basta anunciar uma vez a ameaça e não a cumprir para perdermos toda a credibilidade” (p. 26).

No entanto, como descrito anteriormente de acordo com a teoria de Galve (2014), “o caminho do coração” é usualmente a solução para alcançar a atenção do aluno, através da vulnerabilidade. O professor ao ser capaz de admitir que ele próprio erra, e que não é dono do conhecimento absoluto, será “para eles uma motivação para não se sentirem frustrados perante os seus próprios erros” (p. 58).

Esta temática abrangente abordada nesta intervenção, engloba bastantes perguntas do questionário, sendo estas:

- P1. “Tenho vergonha de tocar em frente ao(à) professor(a).”
- P2. “Tenho medo de falhar em frente ao(à) professor(a).”
- P9. “Normalmente compreendo as correções do(a) professor(a).”
- P14. “Costumo vir para a aula de violino nervoso(a).”
- P25. “Tenho receio de dizer quando não entendo algo que o(a) professor(a) pediu ou instruiu.”
- P26. “Normalmente tenho receio de dizer o que quero ou penso relativamente às minhas questões.”

A maior parte destas questões compreende bastantes componentes abordados noutras intervenções, como a relação aluno-professor ou emoções de insegurança e autoconfiança. Nenhuma aprendizagem é devidamente alcançada se não for num ambiente seguro onde o aluno se sinta confortável para expor as suas emoções negativas derivadas de desilusão ou insucesso nas tentativas para melhoria de capacidades.

Para começar, como estratégia de redução de nervos na aula perante a presença da professora, foi adotada nalgumas ocasiões a permissão do aluno aquecer durante cinco minutos no início da aula – testada de duas maneiras: com a professora dentro e fora da sala. Desta maneira, o aluno poderia ambientar-se ao espaço físico da sala de aula onde executa as suas capacidades sob julgamento opinativo e orientação de um profissional. Ao conceder o espaço inicialmente, o aluno tem a oportunidade de reunir os requisitos emocionais e ajustar o estado de espírito necessário para enfrentar a processo atribulado de aprendizagem, que inclui desafios, desilusões e tentativas falhadas.

Perante o erro, é natural que o aluno se retraia e se sinta envergonhado, mentalidade esta que deve ser reformulada com o reforço positivo e apoio do professor a cada momento do percurso de aprendizagem, através de um discurso encorajador. O docente deve-se mostrar disponível para ouvir o aluno, incentivando essa ação especialmente em alturas de maior alvoroço emocional, como o caso do insucesso e desapontamento próprios. Isto aplica-se também quando o aluno tem receio de referir que não percebe o que o professor pretende ou instrui, cabendo a este a responsabilidade de se certificar, com vários exemplos significativos, que o aluno compreende as correções ou tarefas propostas. Isto é alcançável quando há um ambiente favorável à partilha de opiniões, ideias e questões, por outras palavras, quando há um ambiente emocionalmente favorável.

Resultados

Tabela 20 - Respostas dos alunos de estudo à pergunta nº 1, 2, 9, 14, 25 e 26.

	Aluno A		Aluna B		Aluna C		Aluna D	
	1ª ronda	2ª ronda	1ª ronda	2ª ronda	1ª ronda	2ª ronda	1ª ronda	2ª ronda
P1. "Tenho vergonha de tocar em frente ao(à) professor(a)."	F r e q u e n t e m e n t e	R a r m e n t e	N u n c a	N u n c a	N u n c a	N u n c a	N u n c a	N u n c a
P2. "Tenho medo de falhar em frente ao(à) professor(a)."	R a r m e n t e	R a r m e n t e	R a r m e n t e	R a r m e n t e	N u n c a	R a r m e n t e	N u n c a	N u n c a
P9. "Normalmente compreendo as correções do(a) professor(a)"	F r e q u e n t e m e n t e	F r e q u e n t e m e n t e	F r e q u e n t e m e n t e	MF u r i e t q o u e n t e m e n t e	F r e q u e n t e m e n t e	F r e q u e n t e m e n t e	F r e q u e n t e m e n t e	MF u r i e t q o u e n t e m e n t e

P14. "Costumo vir para a aula de violino nervoso(a)."	F r e q u e n t e m e n t e	R a r a m e n t e	N u n c a	N u n c a	N u n c a	N u n c a	N u n c a	N u n c a
P25. "Tenho receio de dizer quando não entendo algo que o(a) professor(a) pediu ou instruiu."	F r e q u e n t e m e n t e	R a r a m e n t e	N u n c a	N u n c a	N u n c a	N u n c a	N u n c a	N u n c a
P26. "Normalmente tenho receio de dizer o que quero ou penso relativamente às minhas questões."	R a r a m e n t e	R a r a m e n t e	N u n c a	N u n c a	N u n c a	N u n c a	N u n c a	N u n c a
Legenda: Px - Número da pergunta no questionário								

As medidas nesta intervenção incluíram o discurso constante de certificação de bem-estar emocional, diálogo compreensivo e empático, permissão para a criança aquecer e ajustar-se psicologicamente antes de dar início à aula, entre outras repetidas de intervenções com objetivos semelhantes.

Segundo os dados demonstrados na tabela, nenhuma criança ficou indiferente ou imparcial a esta intervenção, contendo melhorias e regressões. O “A” foi o que mais sentiu melhorias, com diferença positiva de dois níveis em cada aspeto que sentiu evolução. Já a aluna “C” foi a única que sentiu um impacto negativo, na questão relativa a ter “medo de falhar” em frente à professora. Este resultado tem uma explicação provável de ter sido a aluna com mais momentos musicais avaliativos, proporcionados pela instituição diferente da qual se inserem as outras crianças do estudo. O aumento de responsabilidade, elevou o proporcional nível de exigência e menor tolerância ao erro, para alcançar classificações exímias.

Quanto às outras alunas, “B” e “D”, ambas sentiram uma melhoria no mesmo aspeto, no que toca à explicação dos conteúdos providos pela docente.

No fim, o balanço é positivo, pois embora contemple aspetos negativos, sobressaem as melhorias precetoriais dos alunos nas questões e aspetos abordados nesta intervenção.

11.8 Intervenção VIII

Objetivo: Perceber o impacto do papel do professor de violino no aluno

Este parâmetro não representa bem uma intervenção, porém serve como alvo de compreensão e comparação a opinião dos alunos sobre o impacto que determinadas atitudes e ações do professor podem surtir neles. Sendo assim, todas as medidas anteriores vieram culminar na estatística presente, sendo esta toda a temática deste trabalho científico – o impacto do papel do professor na autoestima do aluno.

Todas as intervenções – quer por via de diálogo, quer por via de ação concreta – resultaram nos seguintes dados opinativos:

Resultados

Tabela 21 - Respostas dos alunos de estudo à pergunta nº 3, 10 e 20.

		P3. “Acho que o(a) professor(a) é muito exigente.”	P10. “Gosto de tocar violino.”	P20. “Já ponderei tornar-me Violinista profissional.”
Aluno A	1ª ronda	Raramente	Frequentemente	Raramente
	2ª ronda	Raramente	Frequentemente	Raramente
Aluna B	1ª ronda	Ocasionalmente	Muito frequentemente	Nunca
	2ª ronda	Ocasionalmente	Muito frequentemente	Nunca
Aluna C	1ª ronda	Nunca	Muito frequentemente	Nunca
	2ª ronda	Raramente	Muito frequentemente	Raramente
Aluna D	1ª ronda	Nunca	Muito frequentemente	Frequentemente
	2ª ronda	Nunca	Muito frequentemente	Frequentemente

Legenda: Px – Número da pergunta no questionário

Segundo Claparède, “(...) os indivíduos são diferentes uns dos outros, «mesmo quando submetidos às mesmas influências educativas e outras»” (Gilbert, 1976, p. 105), e faz parte da função de um educador, “estar sempre alerta. No momento em que baixamos os braços, teremos de recomeçar” (Galve, 2014, p. 109).

Nunca um educador pode afirmar com toda a certeza que as suas atitudes ou ações resultaram, sempre num impacto positivo em determinado aluno. Para tal, “deve-se saber muito sobre o complexo biopsicológico, base da personalidade infantil: a inteligência global, a linguagem, a lógica, a atenção, a compreensão, a memória, a invenção, mas também a visão, a audição, a destreza manual e mesmo o juízo moral” (Gilbert, 1976, p. 104).

Um docente deve, assim, analisar as reações do aluno perante ações próprias e ajustar-se às necessidades do mesmo. “O que resulta com um, nem sempre resulta com outro” como popularmente ditado frequentemente no mundo educacional.

No que toca à exigência, abordada em intervenções anteriores, é um exemplo dos elementos que mais varia dependendo da opinião da criança, não necessariamente

correspondendo a algo bom ou mau, sendo meramente uma constatação. No caso da aluna “D”, que avalia a exigência do professor em valores mínimos, como adora aprender, sente que as dificuldades que enfrenta fazem parte do percurso e é função do professor exigir e orientá-la para obter melhores resultados. “A única barreira que, julgo, deve marcar uma educação correta, em comparação com uma educação integrista, é a racionalidade. Só se deve exigir o razoável. Ninguém deve fazer nada que não esteja sustentado numa razão que conheça e aceite” (Galve, 2014, p. 114).

Referente à aluna “C”, a única criança que revelou diferença percetiva entre o primeiro e o segundo questionário, pode ser explicado pelo facto de, como mencionado antes, ter sido sobrecarregada com um maior número de provas, sendo responsabilidade do professor aumentar a exigência no sentido de proporcionar o melhor nível de competência da aluna. No entanto, foi também a única que evidenciou um maior interesse em seguir a carreira de Violinista profissional. Isto revela que apesar dos obstáculos e dificuldades presentes no processo educativo destas semanas, no fim, sentiu como se refere no ditado popular, “quem corre por gosto, não cansa”. Todas as carreiras são alvo de ponderação, devido à vasta gama de oportunidades e experiências que a criança encontra, mas recai sobre o docente o valor de interesse que a criança desenvolve pela disciplina.

Independentemente de apenas ter sido diferenciado um valor numa aluna, os restantes resultados são satisfatórios, sendo por isso um balanço positivo aquele que é possível fazer no papel da docente sob estas crianças.

12. Considerações gerais

Apesar de ser um estudo científico que tem por base medidas aplicadas por grandes pedagogos, “a mente humana é tão complexa que não se pode controlar através de meras observações estatísticas” (Galve, 2014, p. 121), especialmente no caso de crianças que se encontram na fase de moldagem de pensamentos, valores, ideais e opiniões. Além disso, para além deste desenvolvimento cognitivo e psicológico, é uma idade afetada pela crise da adolescência (Piaget, 1972, p. 111), onde ocorrem as maiores rebeldias.

Nas palavras de Galve (2014), “a maior parte das vezes, os alunos comportam-se mal simplesmente para chamar a atenção. Outras vezes, fazem-no para testar o Educador” (p. 44), por isso, cabe ao professor procurar adaptar as suas estratégias de modo a reduzir as atitudes negativas associadas à rebeldia da pré-adolescência. “Existem muitos sistemas pedagógicos e de ensino. Todos eles costumam ser idóneos e cada Educador adota aquele que melhor vai ao encontro da sua própria tipologia e ideologia” (Galve, 2014, p. 82).

Piaget (1972) acreditava que a idade dos 11 e 12 anos era uma boa idade para estudar a educação nas crianças, pois “é a idade em que psicologicamente a criança ultrapassa o nível das operações concretas (...) de se liberar do dado imediato na direção de interesses e de projetos que revelam cedo ou tarde as suas verdadeiras aptidões. (...) por volta dos 7 anos, e esta idade também é escolhida com acerto, corresponde ao início da constituição das operações concretas” (pp. 96-97).

Em algumas secções do questionário, foi possível constar reações positivas e negativas perante as mesmas medidas aplicadas às crianças. Esta contradição é explicável pelo facto que, como refere Galve (2014, p. 121), “em psicologia não existem leis matemáticas e uma mesma causa pode produzir efeitos não apenas diferentes como até opostos”.

Segundo as respostas da última pergunta do questionário – “Considero importante uma boa relação aluno-professor no processo de aprendizagem” – todas as crianças, tanto as do grupo de estudo, tanto as do grupo de controle, responderam que sim em ambas as fases de aplicação do questionário. Resta agora comparar os dois grupos para resultados concretos do impacto que o professor provocou quer na relação com a criança, quer na criança em si.

13. Comparação de dados entre alunos de grupo de estudo e do grupo de controle

Nesta secção segue-se um conjunto de tabelas que resumem os dados das crianças obtidos nos questionários, tanto a dados pessoais – relativamente à sua idade, género e quantidade de anos que aprende a tocar violino, apresentados na Tabela 22 – tanto às estatísticas das respostas dos mesmos – Tabelas 23 e 24.

Quanto a estas duas últimas é de explicar que são referentes às estatísticas em percentagem da maior escolha das opções nas perguntas, sendo estas com base na escala de Likert relativos a ocorrência/frequência – Muito frequentemente, Frequentemente, Ocasionalmente, Raramente e Nunca -, concordância – Concordo Plenamente, Concordo, Não estou decidido, Discordo e Discordo Plenamente -, bem com respostas de “sim” e “não”. Estas estão representadas pelas cores explícitas na legenda.

Adicionalmente é de notar que a maior percentagem fica na base de cada questão, contando com um total de vinte e nove questões (representadas por Px, sendo o x o número da questão), e no restante segue a ordem apresentada pela legenda, ou seja, o nível mais frequente ou de maior concordância fica, sempre que possível, no topo de cada coluna da tabela. Cada coluna, por sua vez, divide-se em duas colunas, representando à esquerda as estatísticas referentes grupo dos alunos de estudo, e à direita as dos alunos do grupo de controle.

No que respeita à tabela seguinte presente nesta secção, Tabela 25, ela representa o balanço comparativo das respostas entre os dois grupos – de estudo e de controle – constando quantos valores aumentaram ou diminuíram nas estatísticas das respostas das crianças, entre as duas fases de aplicação dos questionários.

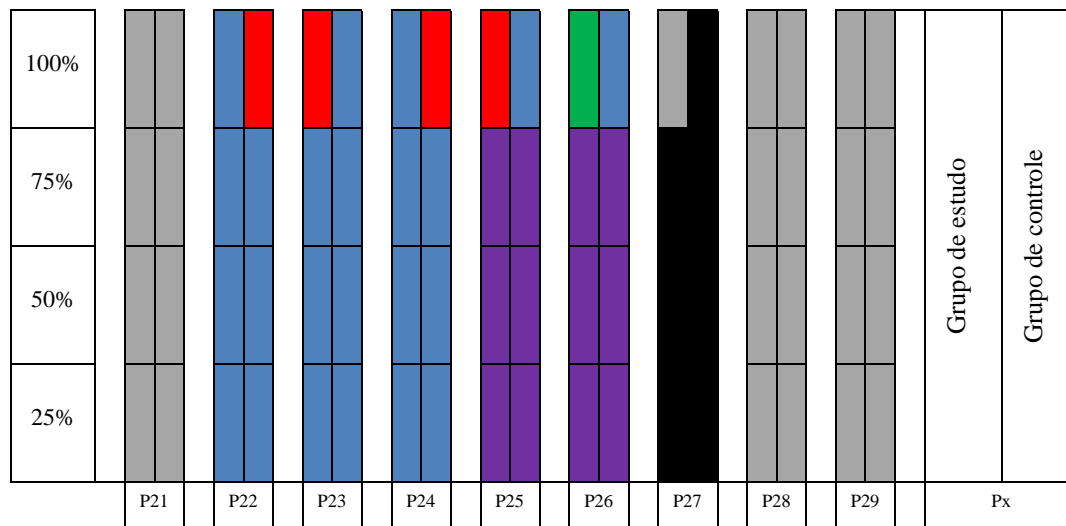
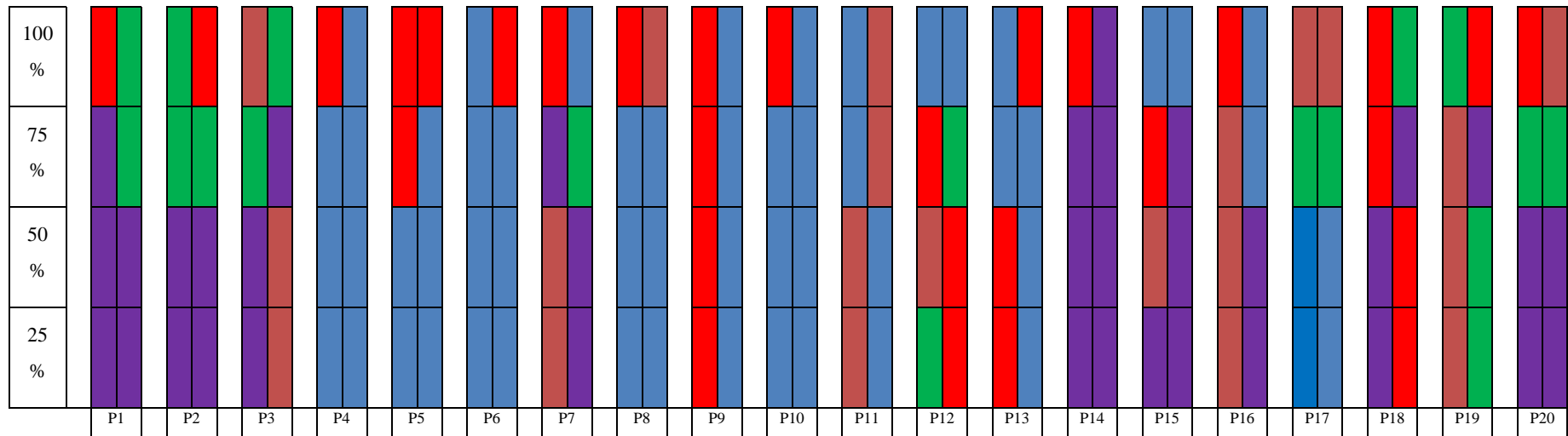
Por último, apresenta-se na Tabela 26, o balanço final dos questionários, reunindo a quantidade total de valores opinativos aumentados e diminuídos do grupo em que foram aplicadas medidas significativas (baseadas na bibliografia desenvolvida no presente trabalho científico), o grupo de estudo, e o grupo de controle, para comparar evolução e impacto das mesmas nas crianças alvo de estudo.

Seguem-se então os dados apresentados nessas referidas quatro tabelas:

Tabela 22 - Respostas dos alunos de estudo à pergunta nº 6, 7 e 15.

Idade	Género	Há quanto tempo toca violino
8 anos (1)	Feminino (6)	2 anos (2)
9 anos (3)		3 anos (2)
12 anos (2)	Masculino (2)	4 anos (2)
13 anos (2)		7 anos (2)

Tabela 23 - Respostas da 1ª ronda de questionários dos alunos de estudo e de controle.



Legenda de cores e sua correspondência às respostas:

Muito frequentemente/Concordo plenamente - azul

Frequentemente/Concordo - vermelho

Ocasionalmente/Não estou decidido - laranja

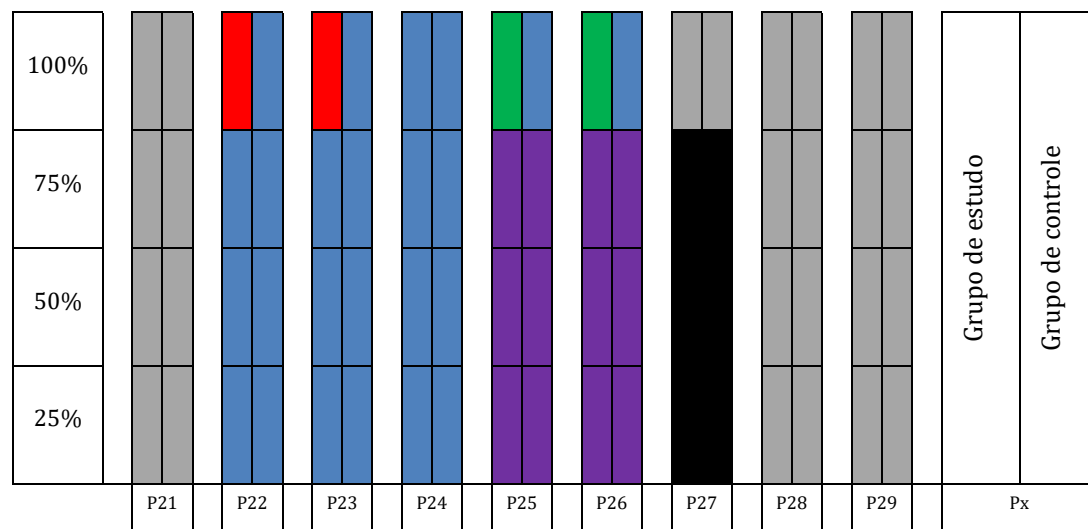
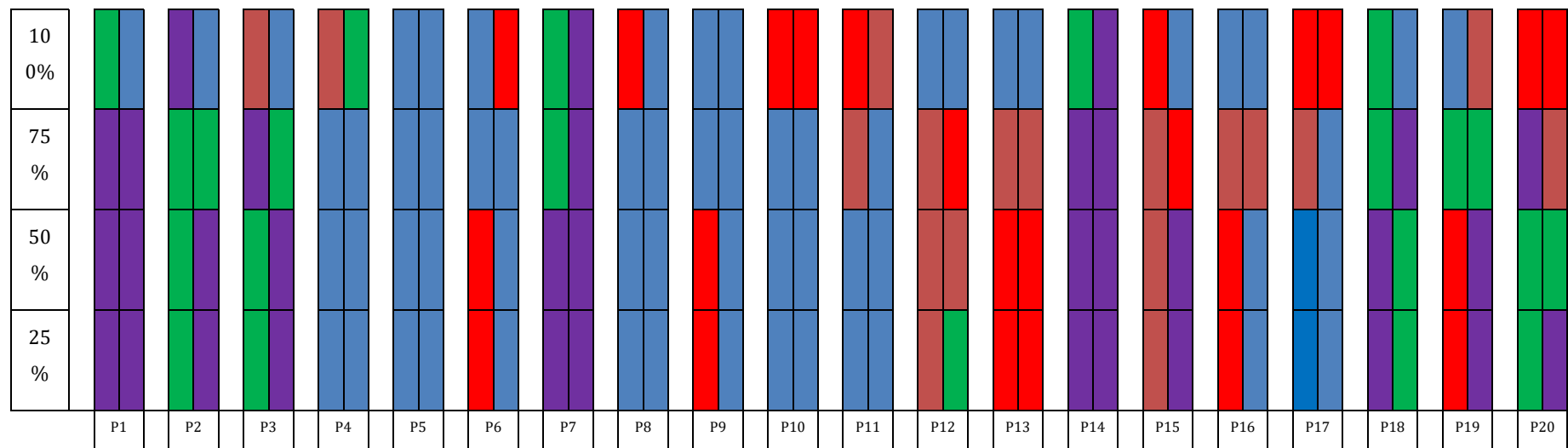
Raramente/Discordo - verde

Nunca/Discordo plenamente - roxo

Sim - cinzento

Não - preto

Tabela 24 - Respostas da 2ª ronda de questionários dos alunos de estudo e de controle.



Legenda de cores e sua correspondência às respostas:

- Muito frequentemente/Concordo plenamente - azul
- Frequentemente/Concordo - vermelho
- Ocasionalmente/Não estou decidido - laranja
- Raramente/Discordo - verde
- Nunca/Discordo plenamente - roxo
- Sim - cinzento
- Não - preto

Tabela 25 - Balanço comparativo das respostas entre os dois grupos.

	Grupo de Estudo	Grupo de Controle
I. Contexto de sala de aula		
P1. "Tenho vergonha de tocar em frente à professora."	Melhoria de dois valores	Melhoria de um valor e pioria de três valores
P2. "Tenho vergonha de falhar em frente à professora."	Pioria de dois valores	Melhoria de dois valores e pioria de três valores
P3. "Acho que a professora é muito exigente."	Questão opinativa sem valor evolutivo de classificação	Questão opinativa sem valor evolutivo de classificação
P4. "Acho que a professora me incentiva quando o meu estudo corre menos bem."	Melhoria de um valor	Pioria de dois valores
P5. "Acho que a professora me incentiva quando estou mais desmotivado(a)."	Melhoria de um valor	Melhoria de um valor
P6. "Gosto das aulas de violino."	Pioria de dois valores	Melhoria e pioria de um valor
P7. "Considero que recebo poucos elogios aquando da minha performance."	Melhoria de cinco valores	Melhoria de cinco valores
P8. "Considero que a professora relativiza os meus erros de maneira encorajadora."	Permaneceu igual	Melhoria de dois valores
P9. "Normalmente compreendo as correções da professora."	Melhoria de dois valores	Permaneceu igual
II. Contexto de fora da sala de aula		
P10. "Gosto de tocar violino."	Permaneceu igual	Pioria de um valor
P11. "Gosto de estudar violino."	Melhoria e pioria de um valor	Melhoria de dois valores
P12. "Costumo estudar para as aulas de violino."	Melhoria e pioria de um valor	Pioria de dois valores
P13. "Sinto-me motivado(a) para estudar violino."	Permaneceu igual	Pioria de três valores
P14. "Costumo vir para a aula de violino nervoso(a)."	Melhoria de dois valores	Permaneceu igual
P15. "Evito tocar em público por vergonha ou medo de falhar."	Melhoria e pioria de dois valores	Melhoria de um valor e pioria de quatro valores

P16. "Normalmente consigo identificar e controlar as minhas emoções."	Melhoria de três valores	Melhoria de cinco valores
P17. "Considero que tenho uma boa autoestima e autoconfiança nas minhas capacidades."	Melhoria de dois valores	Melhoria de quatro valores
P18. "Considero que não consigo tocar melhor porque não tenho talento."	Melhoria de quatro valores	Melhoria de dois valores e pioria de um valor
P19. "Costumo/gostar de ouvir música clássica."	Melhoria de quatro valores	Melhoria e pioria de um valor
P20. "Já ponderei tornar-me Violinista Profissional."	Melhoria de um valor	Melhoria de dois valores
P21. "Sinto-me apoiado(a) pela minha família para estudar e aprender música."	Permaneceu igual	Permaneceu igual
III. Relação Aluno-Professor		
P22. "Gosto da professora de violino."	Pioria de um valor	Melhoria de um valor
P23. "Sinto afetividade e empatia pela professora."	Permaneceu igual	Permaneceu igual
P24. "Sinto-me confortável para falar com a professora sobre qualquer assunto relacionado com a aula."	Permaneceu igual	Melhoria de um valor
P25. "Tenho receio de dizer quando não entendo o que a professora pediu ou instruiu."	Melhoria de dois valores	Melhoria e pioria de quatro valores
P26. "Normalmente tenho receio de dizer o que quero ou penso relativamente às minhas questões."	Permaneceu igual	Melhoria e pioria de quatro valores
P27. "Considero que a falta de preparação individual pode afetar o bem-estar com a professora."	Permaneceu igual	Permaneceu igual
P28. "Considero que tenho uma boa relação com a professora."	Permaneceu igual	Permaneceu igual
P29. "Considero importante uma boa relação aluno-professor no processo de aprendizagem."	Permaneceu igual	Permaneceu igual

Como evidenciado na tabela acima, houve mudanças positivas e negativas na opinião das crianças de ambos os grupos, nas três secções do questionário. Conseguem-se verificar várias ocorrências descritas a seguir:

O maior número de, somente, impactos positivos deu-se no grupo de estudo, com um total de doze questões, comparados às nove questões do grupo de controle, cinco delas em comum. As questões em que ambos os grupos responderam positivamente em termos de evolução registaram-se nas perguntas cinco (“Acho que a professora me incentiva quando estou mais desmotivado(a)”), sete (“Considero que recebo poucos elogios aquando da minha performance”), dezasseis (“Normalmente consigo identificar e controlar as minhas emoções”), dezassete (“Considero que tenho uma boa autoestima e autoconfiança nas minhas capacidades”) e vinte (“Já ponderei tornar-me Violinista Profissional”). Apesar de nas primeiras duas questões ambos os grupos igualaram a sua evolução, as restantes três revelaram uma melhoria superior no grupo de controle.

No decorrer do estudo, também era esperado um balanço positivo com os alunos do grupo de controle, pois a docente não poderia prejudicar os alunos não integrantes do estudo. No entanto, como será ainda sublinhado nos próximos dados, verificam-se valores intensos e inconsistentes, incluindo grandes melhorias e regressões. A intensidade de extremos revela o quão instáveis e inconsistentes foram as reações na segunda fase dos questionários no grupo de controle. Por essa razão, há momentos em que os valores positivos são superiores no grupo de controle.

Porém, já o maior número de apenas impactos negativos deu-se no grupo de controle, com um total de quatro questões, comparados às três que se registaram no grupo de estudo. Estas três foram repartidas pelo contexto de sala de aula, incluindo duas questões, e a restante na secção da relação entre o(a) aluno(a) e a professora.

Ambos os grupos permaneceram iguais, sem alteração de opinião, nas questões número vinte e um (“Sinto-me apoiado(a) pela minha família para estudar e aprender música”), vinte e três (“Sinto afetividade e empatia pela professora”), vinte e sete (“Considero que a falta de preparação individual pode afetar o bem-estar com a professora”), vinte e oito (“Considero que tenho uma boa relação com a professora”) e vinte e nove (“Considero importante uma boa relação aluno-professor no processo de aprendizagem”), com pontuação máxima ou num grau positivo deveras elevado de satisfação.

As questões em que o grupo de estudo obteve melhores resultados que o grupo de controle foram nas seguintes:

- P1. “Tenho vergonha de tocar em frente à professora.”
- P4. “Acho que a professora me incentiva quando o meu estudo corre menos bem.”
- P9. “Normalmente compreendo as correções da professora.”
- P12. “Costumo estudar para as aulas de violino.”

- P14. “Costumo vir para a aula de violino nervoso(a).”
- P15. “Evito tocar em público por vergonha ou medo de falhar.”
- P18. “Considero que não consigo tocar melhor porque não tenho talento.”
- P19. “Costumo/gostar de ouvir música clássica.”
- P25. “Tenho receio de dizer quando não entendo o que a professora pediu ou instruiu.”

Através da questão número dezanove, relativo à frequência de audição de música erudita, podemos verificar uma melhoria substancial, o que comprovou a eficácia das medidas aplicadas, sendo elas a atividade da Lista de Reprodução conjunta na plataforma *Youtube* e o incentivo à audição adicional de outros concertos, de registo presencial ou transmitidos em direto num ecrã de televisão ou aparelho eletrónico. Também as medidas referentes à frequência de estudo individual em casa revelaram-se eficientes, tanto através do registo no Diário de Violino, da escolha de repertório para trabalhar, entre outras.

No que toca à relação com a docente, destacam-se a diminuição de embaraço de tocar em frente à professora, a ansiedade ao vir para a aula, ou o receio por referir as suas questões na aula, associando esta última também à melhor compreensão dos conteúdos ou instruções providas pela professora. Isto deveu-se à promoção de um ambiente de bem-estar onde os alunos se sentem aceites a exprimirem-se sem julgamentos.

Ainda sobre receios, é notória a diminuição de “medo de palco”, aumentando a autoconfiança e autoestima nas suas capacidades performativas, desmistificando também assim a noção de talento aliado ao seu trabalho consistente. Os alunos de estudo sentiram-se mais confiantes em momentos de apresentação musical, quer seja este perante um público, ou um júri em avaliações. Porém, quando o resultado da performance não era do seu inteiro agrado, os alunos sentiram uma melhoria por parte da docente, encorajando-se a persistir na melhoria de capacidades, sublinhando e reforçando a ideia que o trabalho servia para aperfeiçoamento de habilidade, ao invés de criação, pois essa já estava presente no aluno.

Para melhor análise de resultados, apresenta-se, por fim, na seguinte tabela, e última desta secção, o balanço final das melhorias e piorias gerais, bem como das secções individuais, de ambos os grupos, revelados nos questionários.

Tabela 26 - Balanço final do questionário.

	Grupo de Estudo		Grupo de Controle	
	Melhoria (x valores)	Pioria	Melhoria	Pioria
Secção I	11 valores	4 valores	12 valores	9 valores
Secção II	20 valores	4 valores	17 valores	12 valores
Secção III	2 valores	1 valor	10 valores	8 valores
Balanço final total	Melhoria de 33 valores	Pioria de 9 valores	Melhoria de 39 valores	Pioria de 29 valores

É possível, então, verificar uma diferença positiva de seis valores, com maior número confirmado no grupo de controle. Também é comprovado um maior valor negativo no grupo de controle, com uma diferença clara e acentuada total de vinte valores. Embora fosse previsível uma maior tendência negativa no grupo de controle, o resultado foi inesperadamente díspar a um nível alarmante.

14. Considerações finais

Uma vez que o aumento de autoestima na criança é um processo complexo que exige continuidade e consistência, um educador não pode afirmar que tenha contribuído verdadeiramente e/ou inteiramente para isso. No entanto, deve ser do melhor interesse do mesmo, ajudar a potencializar o valor pessoal e reforçar o autoconceito positivo.

Ao longo do estudo, era esperado que as crianças compreendessem que, apesar dos obstáculos e limitações que fossem encontrar no decorrer do processo de aprendizagem, essas não invalidam as suas capacidades ou habilidades em determinada matéria, neste caso na prática do violino. Além disso, esperava-se também que a criança percebesse, que durante todo o seu processo de formação, o(a) docente estaria do seu lado para auxiliá-la nas suas batalhas, e que pedir ajuda era uma atitude válida, sem ter receio de julgamentos ou críticas.

Foi perceptível, na primeira fase dos questionários, a ideia negativa que as crianças tinham sobre o professor - medo de tocar para um público, de errar e de verbalizar as suas opiniões e questões, e insegurança nas suas capacidades – pelo que era vital abordar e trabalhar essas questões junto das mesmas.

Neste estudo só constaram quatro crianças a quem foram aplicadas intervenções, junto de outras quatro para base de comparação, de maneira a estudar de forma mais aprofundada os comportamentos, reações e resultados, individuais e gerais. Deste modo, era possível obter uma análise mais cuidada, com maior atenção individualizada, proporcionando assim uma personalização de estratégias a serem aplicadas.

Relativamente ao objetivo e promessa do estudo, verificou-se o aumento de bem-estar emocional e autoconfiança positiva, a um grau mais elevado nas crianças cuja autoestima era reduzida, através de diversas estratégias que potenciaram estes resultados.

A pesquisa logrou mostrar que os resultados obtidos variam segundo uma série de parâmetros que caracterizam a criança – personalidade, valores, ideais, seio familiar, ambiente onde se insere, histórico comportamental e de atitudes, ambições, objetivos, interesses e gostos, receios e inseguranças, inclusão social com amigos (dito de outra forma), entre outros – e, sobretudo, mediante as estratégias e medidas a que se recorreram para modificar o panorama inicialmente verificado (Piaget, 1972, p. 22).

No que toca ao resultado final da pesquisa, nas palavras de Piaget (1972), “só o estudo paciente, metódico, aplicado aos grupos comparáveis de assuntos em tempo igualmente comparável (...) é capaz de permitir a solução do problema” (p. 22).

Conclusão

A realização de uma prática de ensino supervisionada numa academia de reconhecida reputação e qualidade na área do ensino da música, contando também com a colaboração de exímios profissionais e docentes da instituição, permitiram uma formação exemplar e profunda na construção técnica e artística de um aluno, nas diversas faixas etárias (embora especialmente as precoces).

Foi possível desenvolver um trabalho muito satisfatório com uma aluna com um percurso académico exemplar e com ótimas perspetivas de evolução, que correspondeu sempre com empenho em todas as propostas que lhe foram feitas. Também foi gratificante o trabalho realizado com a Classe de Conjunto *Violiníssimos*, um conjunto muito sólido e uniformizado por uma organização experiente e em constante renovação do grupo de docentes da disciplina de violino da Academia de Música de Paços de Brandão. Graças à visão dos docentes envolvidos na realização desta prática, foram partilhados fundamentos educativos ideais, eficiência na instrução de crianças, entre outros aspetos que a curto e longo prazo foram fundamentais para a formação.

Apesar de não ser óbvia a relação entre a prática de ensino supervisionada e o tema da investigação, a temática revelou-se ser harmoniosa e pertinente.

A criação dos mestrados vocacionados para a pedagogia e o ensino da música, que tem proliferado em Portugal nos últimos anos, tem contribuído bastante para o avanço da investigação e conhecimento nesta área tão específica do ensino, especialmente no que se refere à didática e à instrução dos alunos. No entanto, devido à prioridade técnica e às suas exigências de aquisição de conhecimentos, a problemática abordada no estudo não tem sido alvo da devida atenção por parte das instituições de ensino da música em Portugal.

Citando Anjos (2016), “(todas) as diferentes pesquisas realizadas, as estratégias implementadas e os métodos descobertos, permitiram-me apropriar vários conhecimentos e, principalmente, pude participar numa experiência enriquecedora. (...) Ao estudar a autoestima aprendi conceitos, estratégias e métodos que seguramente irei utilizar enquanto futura profissional da educação” (p. 44).

Uma vez que neste ramo abstrato, a criatividade e expressão pessoal de sentimentos é um dos fatores que nos distinguem de outros ramos, é esperado que o professor tenha um papel adicionalmente revelante no meio artístico, de auxiliar (em oposição a impor) o aluno a encontrar o seu caminho e nutrir as melhores ideias do aluno em prol dos seus interesses musicais, tendo por base os conhecimentos histórico-estilísticos das obras que trabalham.

Um jovem músico lida diariamente com sentimentos de frustração, raiva, isolamento, inseguranças, receios, medos, entre tantos outros, que passam despercebidos no momento de performance para o professor ou outro público. O fracasso de uma performance não inabilita um trabalho árduo em prol do sucesso

musical, e um professor deve agir e expressar-se, pedagogicamente consciente, tendo como intuito ajudar o aluno a destruir qualquer desalento quando ocorra.

Todos os autores referenciados afirmam que é de extrema importância a relação entre o estudante e o professor que os orientam e aconselham a nível profissional, e como um impacto negativo dela pode afetar o aluno a todos os níveis.

O estudo realizado junto dos alunos, poderia ser futuramente aplicado a um maior número de alunos, de forma a testar e comprovar a sua eficácia com base na procura de estratégias e caminhos que poderiam permitir aumentar ainda mais a sua otimização. Em relação aos questionários e estudo de caso, pode concluir-se que foi fundamental perceber o ponto de vista dos alunos antes e depois da investigação, tendo sido possível entender de facto o papel desta Investigação-Ação no enriquecimento da aprendizagem das crianças.

Finalmente, é altamente relevante destacar o conhecimento cuja bibliografia sublinhou, de problemáticas atuais no sistema educativo artístico, em muito contribuiu para a formação de uma docente e uma artista no meio musical contemporâneo.

Referências

Bibliografia

- Chinn, C. A. (2011). *Educational Psychology: Understanding Students' Thinking*. Rutgers University.
- Cury, A. (2003). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*. Editora Pergaminho Lda.
- Flesh, C. (1964). *The art of Violin Playing*.
- Galve, S. (2014). *30 conselhos para educar melhor. Princípios educativos para pais, educadores e professores*. Madrid, Espanha: Editora Bookout.
- Gilbert, R. (1976). *As ideias actuais em pedagogia. Psicologia e Pedagogia*. Lisboa: Moraes Editores.
- Jacobson, D. (2016). *Lost Secrets of Master Musicians. A Window Into Genius*. SFIM Books.
- Piaget, J. (1972). *Psicologia e Pedagogia. A resposta do grande psicólogo aos problemas do ensino*. Rio de Janeiro, Brasil. Editora Forense.
- Ritzmann, A. & Cesca, S. (2019). *As origens e as bases da Filosofia Suzuki no ensino de Música para crianças*. Educação, Batatais, v. 9, n. 2, p. 107-119. ISSN 2237-6011.
- Santos, M. F. (2016). *Altamente – Livro de Treino Mental*. Edicare Editora.
- Suzuki, S. (1998) *Shinichi Suzuki: His Speeches And Essays*. Warner Bros. Publications. Summy-Birchard Music. ISBN 0-87487-588-9
- Suzuki, S. (2013). *Nutured by Love*. Revisão editada e traduzida do texto original japonês por Kyoko e Lili Selden. Alfred Music Publishing Co., Inc.

Webliografia

- Amaro, R. (2013, Outubro). *Avaliação das aprendizagens: O Sistema de Acompanhamento das Crianças no contexto Pré-Escolar*. Escola Superior de Educação de Portalegre. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/5119/1/Rita%20Amaro_Disserta%C3%A7%C3%A3o_Relat%C3%B3rio%20Final.pdf
- Andrade, M. (2010, 13 de maio). *Afetividade e Aprendizagem: Relação professor e aluno*. (Dissertação publicada no site administradores.com.br). Disponível em: <https://administradores.com.br/artigos/afetividade-e-aprendizagem-relacao-professor-e-aluno>
- Anjos, C. (2016). *“O papel do professor na promoção da autoestima no 1.º Ciclo do Ensino Básico”*. Universidade de Aveiro. Departamento de Educação e Psicologia. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/17146/1/Cris-%20SIE-%20completo%20Junho.pdf>

- Avelino, A. (2018, 23 de fevereiro). "Como criar alunos autoconfiantes". Blog Estante Mágica. Disponível em: <https://blog.estantemagica.com.br/como-criar-alunos-autoconfiantes/>
- Botelho, D. (2013, Abril). Práticas Educativas do futuro Educador/Professor e promoção da autoestima dos alunos. Universidade dos Açores. Departamento de Ciências da Educação. Disponível em: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2339/1/DissertMestradoDanielaCristinaBettencourtBotelho2013.pdf>
- Bruno U.D.O & Njoku, Joyce (2014, Janeiro). The Role of the Teacher in Improving Students Self Esteem. International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development. Vol. 3, nº 1. Disponível em: http://hrmars.com/hrmars_papers/The_Role_of_the_Teacher_in_Improving_Students_Self_Esteem.pdf
- Chmurzynska, M. (2012). How (not) to discourage youngsters from playing the piano. On bad and good piano teaching. Publicado por Elsevier Ltd. The 5th Intercultural Arts Education Conference: Design Learning. Procedia – Social and Behavioral Sciences 45 (2012) 306 -317. Doi: 10.1016/j.sbspro.2012.06.567. Disponível em: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1877042812023038?token=FFDEF9FA2B170F0B5767FF9BBF14CA698ACFE52F6811F098FBF731716B6C468BA3313603470E6B30D50BFB1017DC2151>
- Coutinho, J. (2011, Abril). Carreira docente no ensino artístico especializado área da música. Que regulação? Instituto Superior de Educação e Ciências. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8710/1/Carreira%20Docente%20EAE%20M%C3%BAsica%20Que%20Regula%C3%A7%C3%A3o-TextoFinal.pdf>
- Fernandes, D. et al. (2007, Fevereiro). Estudo de Avaliação do Ensino Artístico. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5501/1/Relato%cc%81rioEnsinoArti%cc%81sticol.pdf>
- Ferreira, F. (2019, Dezembro). Dificuldade de Aprendizagem pelo Impacto Emocional Negativo na Relação Professor-Aluno. (Dissertação publicada em psicologado.com.br). Disponível em: <https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-escolar/dificuldade-de-aprendizagem-pelo-impacto-emocional-negativo-na-relacao-professor-aluno>
- Fonseca, V. (2016). Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. Revista Psicopedagogia. Vol. 33, nº 102. Publicado em Periódicos Eletrônicos em Psicologia. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014

- Gomes, M. (2018). Fatores que facilitam e dificultam a aprendizagem. Artigo publicado em Educação Pública. Disponível em:
<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/14/fatores-que-facilitam-e-dificultam-a-aprendizagem>
- Gumm, A. (2001, Maio). The effect of instrumental student motivation for music on perceptions of music teaching style. Central Michigan University. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/327833778_The_effect_of_instrumental_student_motivation_for_music_on_perceptions_of_music_teaching_style
- Harvey, S. (2004). Understanding the emotional environment of the classroom. University of Waikato. Disponível em:
<https://researchcommons.waikato.ac.nz/handle/10289/13271>
- Hilário, A. (2012). Práticas de Educação Emocional no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Mestrado em Ensino na Especialidade de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico no Instituto Politécnico de Beja, Escola Superior de Educação. Disponível em:
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3991/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o%20Intelig%C3%Aancia%20Emocional.pdf>
- Laine, A., Ahtee, M & Naveri, L. (2019). Impact of Teacher's Actions on Emotional Atmosphere in Mathematics Lessons in Primary School. Revista International Journal of Science and Mathematics Education (2020) 18:163–181. Disponível em: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10763-018-09948-x.pdf>
- Lima, V. (2019). A importância das emoções no processo ensino-aprendizagem. Dissertação publicada no Repositório do Instituto de Politécnico de Lisboa, disponível em:
<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/10390/1/TESE%20PDF%20Vanessa%20Lima.pdf>
- Lopes, R. (2009). A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem. (Artigo publicado no site [diaadiaeducacao.pr.gov.br](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br)) Disponível em:
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf>
- Mendes, D., Castelano, K., Martins, L., & Andrade, C. (2017). A influência da autoestima no desempenho escolar. Educação em Debate, Fortaleza, ano 39, nº 73.
- Nascimento, G., & Orth, M. (2008, Junho). A influência dos fatores ambientais no desenvolvimento infantil. Simpoósio Nacional de Educação. Ser professor na Sociedade Contemporânea: Desafios e Contradições. Disponível em:
https://www.uricer.edu.br/cursos/arq_trabalhos_usuario/498.pdf

- Ramos, S (sem data). (In)satisfação e stress docente. Disponível em:
<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/8522/1/Bem%20estar%20e%20mal%20estar%20docente.pdf>
- Rodrigues, A., Santos, C., Barbosa, E., & Silva, R. (2010, 3 de junho). A importância de valorizar autoestima na educação de jovens e adultos. Disponível em:
http://bdm.unb.br/bitstream/10483/5764/1/2010_AmaliaRodrigues_CleideSantos_ElaineBarbosa_RenataSilva.pdf
- Scott, C., Murray, G., Mertens, C., & Dustin, E. (1996, Mario/Junho). The Journal of Educational Research. Vol. 89, nº 5. Disponível em:
<http://web.pdx.edu/~jhumn/Scott%20and%20Murray.pdf>
- Schumann, R. (1850). Musicalische Haus- und Lebens-Regeln. Traduzidos e publicado por Monica Cuneo Viola. Disponível em: www.monicacuneo.com
- Silveira, E. (2014, Março). A Importância da Afetividade na Aprendizagem Escolar: O Afeto na Relação Aluno-Professor. (Dissertação publicada no site psicologado.com.br). Disponível em:
<https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-da-afetividade-na-aprendizagem-escolar-o-afeto-na-relacao-aluno-professor>
- Vieira, A. (2003). Ensino especializado da música numa escola privada. Centralidade(s) e liderança do diretor pedagógico. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Disponível em:
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/689/1/tese.pdf>

Anexos

Anexo I. Resultados dos Questionários do Candidato A.

Questionário Candidato A		
12 anos de idade	Masculino	Violinista há 3 anos
Questões	1ª ronda	2ª ronda
I. Contexto de sala de aula		
1. Tenho vergonha de tocar em frente ao(à) professor(a).	Frequentemente	Raramente
2. Tenho vergonha de falhar em frente ao(à) professor(a).	Raramente	Raramente
3. Acho que o(a) professor(a) é muito exigente.	Raramente	Raramente
4. Acho que o(a) professor(a) me incentiva quando o meu estudo corre menos bem.	Muito frequentemente	Muito frequentemente
5. Acho que o(a) professor(a) me incentiva quando estou mais desmotivado(a).	Muito frequentemente	Muito frequentemente
6. Gosto das aulas de violino.	Muito frequentemente ¹	Frequentemente
7. Considero que recebo poucos elogios aquando da minha performance.	Ocasionalmente	Raramente
8. Considero que o(a) professor(a) relativiza os meus erros de maneira encorajadora.	Muito frequentemente	Muito frequentemente
9. Normalmente compreendo as correções do(a) professor(a).	Frequentemente	Frequentemente
II. Contexto de fora da sala de aula		
10. Gosto de tocar violino.	Frequentemente	Frequentemente
11. Gosto de estudar violino.	Ocasionalmente	Ocasionalmente
12. Costumo estudar para as aulas de violino.	Ocasionalmente	Ocasionalmente
13. Sinto-me motivado(a) para estudar violino.	Frequentemente	Frequentemente
14. Costumo vir para a aula de violino nervoso(a).	Frequentemente	Raramente
15. Evito tocar em público por vergonha ou medo de falhar.	Muito frequentemente ²	Ocasionalmente

16. Normalmente consigo identificar e controlar as minhas emoções.	Ocasionalmente	Frequentemente
17. Considero que tenho uma boa autoestima e autoconfiança nas minhas capacidades.	Não estou decidido	Concordo
18. Considero que não consigo tocar melhor porque não tenho talento.	Concordo	Discordo
19. Costumo/gosto de ouvir música clássica.	Ocasionalmente	Frequentemente
20. Já ponderei tornar-me Violinista Profissional.	Raramente	Raramente
21. Sinto-me apoiado(a) pela minha família para estudar e aprender música.	Sim	Sim
III. Relação Aluno-Professor		
22. Gosto do(a) professor(a) de violino.	Muito frequentemente ³	Muito frequentemente
23. Sinto afetividade e empatia pelo(a) professor(a).	Muito frequentemente ⁴	Muito frequentemente
24. Sinto-me confortável para falar com o(a) professor(a) sobre qualquer assunto relacionado com a aula.	Muito frequentemente	Muito frequentemente
25. Tenho receio de dizer quando não entendo que o(a) professor(a) pediu ou instruiu.	Frequentemente	Raramente
26. Normalmente tenho receio de dizer o que quero ou penso relativamente às minhas questões.	Raramente	Raramente
27. Considero que a falta de preparação individual pode afetar o bem-estar com o(a) professor(a).	Não	Não
28. Considero que tenho uma boa relação com o(a) professor(a).	Sim	Sim
29. Considero importante uma boa relação aluno-professor no processo de aprendizagem.	Sim	Sim
Nota: Respostas segundo a Escala Likert aplicado ao tipo de frequência e de concordância, e de "Sim" e "Não".		
¹ e ² : Resposta bem marcada na folha com intensidade.		
³ e ⁴ : Respondido com um coração e um <i>smile</i> ao lado da resposta		

Anexo II. Resultados dos Questionário do Candidato B.

Questionário Candidato B		
13 anos de idade	Feminino	Violinista há 7 anos
Questões	1ª ronda	2ª ronda
I. Contexto de sala de aula		
1. Tenho vergonha de tocar em frente ao(à) professor(a).	Nunca	Nunca
2. Tenho vergonha de falhar em frente ao(à) professor(a).	Raramente	Raramente
3. Acho que o(a) professor(a) é muito exigente.	Ocasionalmente	Ocasionalmente
4. Acho que o(a) professor(a) me incentiva quando o meu estudo corre menos bem.	Muito frequentemente	Muito frequentemente
5. Acho que o(a) professor(a) me incentiva quando estou mais desmotivado(a).	Frequentemente	Frequentemente
6. Gosto das aulas de violino.	Muito frequentemente	Frequentemente
7. Considero que recebo poucos elogios aquando da minha performance.	Frequentemente	Raramente
8. Considero que o(a) professor(a) relativiza os meus erros de maneira encorajadora.	Frequentemente	Frequentemente
9. Normalmente compreendo as correções do(a) professor(a).	Frequentemente	Muito frequentemente
II. Contexto de fora da sala de aula		
10. Gosto de tocar violino.	Muito frequentemente	Muito frequentemente
11. Gosto de estudar violino.	Ocasionalmente	Frequentemente
12. Costumo estudar para as aulas de violino.	Frequentemente	Ocasionalmente
13. Sinto-me motivado(a) para estudar violino.	Frequentemente	Frequentemente
14. Costumo vir para a aula de violino nervoso(a).	Nunca	Nunca

15. Evito tocar em público por vergonha ou medo de falhar.	Ocasionalmente	Ocasionalmente
16. Normalmente consigo identificar e controlar as minhas emoções.	Ocasionalmente	Frequentemente
17. Considero que tenho uma boa autoestima e autoconfiança nas minhas capacidades.	Discordo	Não estou decidido
18. Considero que não consigo tocar melhor porque não tenho talento.	Concordo	Discordo
19. Costumo/gosto de ouvir música clássica.	Ocasionalmente	Frequentemente
20. Já ponderei tornar-me Violinista Profissional.	Nunca	Nunca
21. Sinto-me apoiado(a) pela minha família para estudar e aprender música.	Sim	Sim
III. Relação Aluno-Professor		
22. Gosto do(a) professor(a) de violino.	Muito frequentemente	Frequentemente
23. Sinto afetividade e empatia pelo(a) professor(a).	Muito frequentemente	Muito frequentemente
24. Sinto-me confortável para falar com o(a) professor(a) sobre qualquer assunto relacionado com a aula.	Muito frequentemente	Muito frequentemente
25. Tenho receio de dizer quando não entendo que o(a) professor(a) pediu ou instruiu.	Nunca	Nunca
26. Normalmente tenho receio de dizer o que quero ou penso relativamente às minhas questões.	Nunca	Nunca
27. Considero que a falta de preparação individual pode afetar o bem-estar com o(a) professor(a).	Sim	Sim
28. Considero que tenho uma boa relação com o(a) professor(a).	Sim	Sim
29. Considero importante uma boa relação aluno-professor no processo de aprendizagem.	Sim	Sim
Nota: Respostas segundo a Escala Likert aplicado ao tipo de frequência e de concordância, e de “Sim” e “Não”.		

Anexo III. Resultados dos Questionário do Candidato C.

Questionário Candidato C		
9 anos de idade	Feminino	Violinista há 2 anos
Questões	1ª ronda	2ª ronda
I. Contexto de sala de aula		
1. Tenho vergonha de tocar em frente ao(a) professor(a).	Nunca	Nunca
2. Tenho vergonha de falhar em frente ao(a) professor(a).	Nunca	Raramente
3. Acho que o(a) professor(a) é muito exigente.	Nunca	Raramente
4. Acho que o(a) professor(a) me incentiva quando o meu estudo corre menos bem.	Muito frequentemente	Muito frequentemente
5. Acho que o(a) professor(a) me incentiva quando estou mais desmotivado(a).	Muito frequentemente	Muito frequentemente
6. Gosto das aulas de violino.	Muito frequentemente	Muito frequentemente
7. Considero que recebo poucos elogios aquando da minha performance.	Ocasionalmente	Nunca
8. Considero que o(a) professor(a) relativiza os meus erros de maneira encorajadora.	Muito frequentemente	Muito frequentemente
9. Normalmente compreendo as correções do(a) professor(a).	Frequentemente	Frequentemente
II. Contexto de fora da sala de aula		
10. Gosto de tocar violino.	Muito frequentemente	Muito frequentemente
11. Gosto de estudar violino.	Muito frequentemente	Frequentemente
12. Costumo estudar para as aulas de violino.	Raramente	Ocasionalmente
13. Sinto-me motivado(a) para estudar violino.	Muito frequentemente	Muito frequentemente
14. Costumo vir para a aula de violino nervoso(a).	Nunca	Nunca

15. Evito tocar em público por vergonha ou medo de falhar.	Nunca	Ocasionalmente
16. Normalmente consigo identificar e controlar as minhas emoções.	Ocasionalmente	Ocasionalmente
17. Considero que tenho uma boa autoestima e autoconfiança nas minhas capacidades.	Concordo plenamente	Concordo plenamente
18. Considero que não consigo tocar melhor porque não tenho talento.	Discordo plenamente	Discordo plenamente
19. Costumo/gosto de ouvir música clássica.	Raramente	Raramente
20. Já ponderei tornar-me Violinista Profissional.	Nunca	Raramente
21. Sinto-me apoiado(a) pela minha família para estudar e aprender música.	Sim	Sim
III. Relação Aluno-Professor		
22. Gosto do(a) professor(a) de violino.	Muito frequentemente	Muito frequentemente
23. Sinto afetividade e empatia pelo(a) professor(a).	Frequentemente	Frequentemente
24. Sinto-me confortável para falar com o(a) professor(a) sobre qualquer assunto relacionado com a aula.	Muito frequentemente	Muito frequentemente
25. Tenho receio de dizer quando não entendo que o(a) professor(a) pediu ou instruiu.	Nunca	Nunca
26. Normalmente tenho receio de dizer o que quero ou penso relativamente às minhas questões.	Nunca	Nunca
27. Considero que a falta de preparação individual pode afetar o bem-estar com o(a) professor(a).	Não	Não
28. Considero que tenho uma boa relação com o(a) professor(a).	Sim	Sim
29. Considero importante uma boa relação aluno-professor no processo de aprendizagem.	Sim	Sim
Nota: Respostas segundo a Escala Likert aplicado ao tipo de frequência e de concordância, e de “Sim” e “Não”.		

Anexo IV. Resultados dos Questionário do Candidato D.

Questionário Candidato D		
9 anos de idade	Feminino	Violinista há 4 anos
Questões	1ª ronda	2ª ronda
I. Contexto de sala de aula		
1. Tenho vergonha de tocar em frente ao(a) professor(a).	Nunca	Nunca
2. Tenho vergonha de falhar em frente ao(a) professor(a).	Nunca	Nunca
3. Acho que o(a) professor(a) é muito exigente.	Nunca	Nunca
4. Acho que o(a) professor(a) me incentiva quando o meu estudo corre menos bem.	Frequentemente	Muito frequentemente
5. Acho que o(a) professor(a) me incentiva quando estou mais desmotivado(a).	Frequentemente	Muito frequentemente
6. Gosto das aulas de violino.	Muito frequentemente	Muito frequentemente
7. Considero que recebo poucos elogios aquando da minha performance.	Nunca	Nunca
8. Considero que o(a) professor(a) relativiza os meus erros de maneira encorajadora.	Muito frequentemente	Muito frequentemente
9. Normalmente compreendo as correções do(a) professor(a).	Frequentemente	Muito frequentemente
II. Contexto de fora da sala de aula		
10. Gosto de tocar violino.	Muito frequentemente	Muito frequentemente
11. Gosto de estudar violino.	Muito frequentemente	Muito frequentemente
12. Costumo estudar para as aulas de violino.	Muito frequentemente	Muito frequentemente
13. Sinto-me motivado(a) para estudar violino.	Muito frequentemente	Muito frequentemente
14. Costumo vir para a aula de violino nervoso(a).	Nunca	Nunca

15. Evito tocar em público por vergonha ou medo de falhar.	Frequentemente	Frequentemente
16. Normalmente consigo identificar e controlar as minhas emoções.	Frequentemente	Muito frequentemente
17. Considero que tenho uma boa autoestima e autoconfiança nas minhas capacidades.	Concordo plenamente	Concordo plenamente
18. Considero que não consigo tocar melhor porque não tenho talento.	Discordo plenamente	Discordo plenamente
19. Costumo/gosto de ouvir música clássica.	Ocasionalmente	Muito frequentemente
20. Já ponderei tornar-me Violinista Profissional.	Frequentemente	Frequentemente
21. Sinto-me apoiado(a) pela minha família para estudar e aprender música.	Sim	Sim
III. Relação Aluno-Professor		
22. Gosto do(a) professor(a) de violino.	Muito frequentemente	Muito frequentemente
23. Sinto afetividade e empatia pelo(a) professor(a).	Muito frequentemente	Muito frequentemente
24. Sinto-me confortável para falar com o(a) professor(a) sobre qualquer assunto relacionado com a aula.	Muito frequentemente	Muito frequentemente
25. Tenho receio de dizer quando não entendo que o(a) professor(a) pediu ou instruiu.	Nunca	Nunca
26. Normalmente tenho receio de dizer o que quero ou penso relativamente às minhas questões.	Nunca	Nunca
27. Considero que a falta de preparação individual pode afetar o bem-estar com o(a) professor(a).	Não	Não ¹
28. Considero que tenho uma boa relação com o(a) professor(a).	Sim	Sim
29. Considero importante uma boa relação aluno-professor no processo de aprendizagem.	Sim	Sim
Nota: Respostas segundo a Escala Likert aplicado ao tipo de frequência e de concordância, e de “Sim” e “Não”.		
¹ Acrescentou uma nota ao lado da resposta: “pode ficar um pouco triste mas isso não acontece”		

Anexo V. Resultados dos Questionário do Candidato 1.

Questionário Candidato 1		
13 anos de idade	Feminino	Violinista há 4 anos
Questões	1ª ronda	2ª ronda
I. Contexto de sala de aula		
1. Tenho vergonha de tocar em frente ao(a) professor(a).	Raramente	Nunca
2. Tenho vergonha de falhar em frente ao(a) professor(a).	Frequentemente	Raramente
3. Acho que o(a) professor(a) é muito exigente.	Ocasionalmente	Nunca
4. Acho que o(a) professor(a) me incentiva quando o meu estudo corre menos bem.	Muito frequentemente	Muito frequentemente
5. Acho que o(a) professor(a) me incentiva quando estou mais desmotivado(a).	Muito frequentemente	Muito frequentemente
6. Gosto das aulas de violino.	Muito frequentemente	Frequentemente
7. Considero que recebo poucos elogios aquando da minha performance.	Muito frequentemente	Nunca
8. Considero que o(a) professor(a) relativiza os meus erros de maneira encorajadora.	Muito frequentemente	Muito frequentemente
9. Normalmente compreendo as correções do(a) professor(a).	Muito frequentemente	Muito frequentemente
II. Contexto de fora da sala de aula		
10. Gosto de tocar violino.	Muito frequentemente	Frequentemente
11. Gosto de estudar violino.	Ocasionalmente	Ocasionalmente
12. Costumo estudar para as aulas de violino.	Muito frequentemente	Frequentemente
13. Sinto-me motivado(a) para estudar violino.	Frequentemente	Frequentemente
14. Costumo vir para a aula de violino nervoso(a).	Nunca	Nunca

15. Evito tocar em público por vergonha ou medo de falhar.	Muito frequentemente	Frequentemente
16. Normalmente consigo identificar e controlar as minhas emoções.	Nunca	Frequentemente
17. Considero que tenho uma boa autoestima e autoconfiança nas minhas capacidades.	Discordo	Concordo
18. Considero que não consigo tocar melhor porque não tenho talento.	Concordo	Discordo
19. Costumo/gosto de ouvir música clássica.	Raramente	Nunca
20. Já ponderei tornar-me Violinista Profissional.	Nunca	Nunca
21. Sinto-me apoiado(a) pela minha família para estudar e aprender música.	Sim	Sim
III. Relação Aluno-Professor		
22. Gosto do(a) professor(a) de violino.	Frequentemente	Muito frequentemente
23. Sinto afetividade e empatia pelo(a) professor(a).	Muito frequentemente	Muito frequentemente
24. Sinto-me confortável para falar com o(a) professor(a) sobre qualquer assunto relacionado com a aula.	Frequentemente	Muito frequentemente
25. Tenho receio de dizer quando não entendo que o(a) professor(a) pediu ou instruiu.	Muito frequentemente	Nunca
26. Normalmente tenho receio de dizer o que quero ou penso relativamente às minhas questões.	Muito frequentemente	Nunca
27. Considero que a falta de preparação individual pode afetar o bem-estar com o(a) professor(a).	Não	Sim
28. Considero que tenho uma boa relação com o(a) professor(a).	Sim	Sim
29. Considero importante uma boa relação aluno-professor no processo de aprendizagem.	Sim	Sim
Nota: Respostas segundo a Escala Likert aplicado ao tipo de frequência e de concordância, e de “Sim” e “Não”.		

Anexo VI. Resultados dos Questionário do Candidato 2.

Questionários Candidato 2		
12 anos de idade	Masculino	Violinista há 7 anos
Questões	1ª ronda	2ª ronda
I. Contexto de sala de aula		
1. Tenho vergonha de tocar em frente ao(a) professor(a).	Nunca	Nunca
2. Tenho vergonha de falhar em frente ao(a) professor(a).	Nunca	Nunca
3. Acho que o(a) professor(a) é muito exigente.	Ocasionalmente	Raramente
4. Acho que o(a) professor(a) me incentiva quando o meu estudo corre menos bem.	Muito frequentemente	Ocasionalmente
5. Acho que o(a) professor(a) me incentiva quando estou mais desmotivado(a).	Muito frequentemente	Muito frequentemente
6. Gosto das aulas de violino.	Muito frequentemente	Muito frequentemente
7. Considero que recebo poucos elogios aquando da minha performance.	Nunca	Nunca
8. Considero que o(a) professor(a) relativiza os meus erros de maneira encorajadora.	Muito frequentemente	Muito frequentemente
9. Normalmente compreendo as correções do(a) professor(a).	Muito frequentemente	Muito frequentemente
II. Contexto de fora da sala de aula		
10. Gosto de tocar violino.	Muito frequentemente	Muito frequentemente
11. Gosto de estudar violino.	Muito frequentemente	Muito frequentemente
12. Costumo estudar para as aulas de violino.	Frequentemente	Ocasionalmente
13. Sinto-me motivado(a) para estudar violino.	Muito frequentemente	Muito frequentemente
14. Costumo vir para a aula de violino nervoso(a).	Nunca	Nunca

15. Evito tocar em público por vergonha ou medo de falhar.	Nunca	Nunca
16. Normalmente consigo identificar e controlar as minhas emoções.	Muito frequentemente	Muito frequentemente
17. Considero que tenho uma boa autoestima e autoconfiança nas minhas capacidades.	Concordo plenamente	Concordo plenamente
18. Considero que não consigo tocar melhor porque não tenho talento.	Discordo	Discordo
19. Costumo/gosto de ouvir música clássica.	Frequentemente	Raramente
20. Já ponderei tornar-me Violinista Profissional.	Ocasionalmente	Frequentemente
21. Sinto-me apoiado(a) pela minha família para estudar e aprender música.	Sim	Sim
III. Relação Aluno-Professor		
22. Gosto do(a) professor(a) de violino.	Muito frequentemente	Muito frequentemente
23. Sinto afetividade e empatia pelo(a) professor(a).	Muito frequentemente	Muito frequentemente
24. Sinto-me confortável para falar com o(a) professor(a) sobre qualquer assunto relacionado com a aula.	Muito frequentemente	Muito frequentemente
25. Tenho receio de dizer quando não entendo que o(a) professor(a) pediu ou instruiu.	Nunca	Nunca
26. Normalmente tenho receio de dizer o que quero ou penso relativamente às minhas questões.	Nunca	Nunca
27. Considero que a falta de preparação individual pode afetar o bem-estar com o(a) professor(a).	Não	Não
28. Considero que tenho uma boa relação com o(a) professor(a).	Sim	Sim
29. Considero importante uma boa relação aluno-professor no processo de aprendizagem.	Sim	Sim
Nota: Respostas segundo a Escala Likert aplicado ao tipo de frequência e de concordância, e de “Sim” e “Não”.		

Anexo VII. Resultados dos Questionário do Candidato 3.

Questionários Candidato 3		
9 anos de idade	Feminino	Violinista há 2 anos
Questões	1ª ronda	2ª ronda
I. Contexto de sala de aula		
1. Tenho vergonha de tocar em frente ao(a) professor(a).	Raramente	Muito frequentemente
2. Tenho vergonha de falhar em frente ao(a) professor(a).	Raramente	Muito frequentemente
3. Acho que o(a) professor(a) é muito exigente.	Nunca	Muito frequentemente
4. Acho que o(a) professor(a) me incentiva quando o meu estudo corre menos bem.	Muito frequentemente	Muito frequentemente
5. Acho que o(a) professor(a) me incentiva quando estou mais desmotivado(a).	Frequentemente	Muito frequentemente
6. Gosto das aulas de violino.	Frequentemente	Muito frequentemente
7. Considero que recebo poucos elogios aquando da minha performance.	Nunca	Nunca
8. Considero que o(a) professor(a) relativiza os meus erros de maneira encorajadora.	Ocasionalmente	Muito frequentemente
9. Normalmente compreendo as correções do(a) professor(a).	Muito frequentemente	Muito frequentemente
II. Contexto de fora da sala de aula		
10. Gosto de tocar violino.	Muito frequentemente	Muito frequentemente
11. Gosto de estudar violino.	Ocasionalmente	Muito frequentemente
12. Costumo estudar para as aulas de violino.	Raramente	Raramente
13. Sinto-me motivado(a) para estudar violino.	Muito frequentemente	Ocasionalmente
14. Costumo vir para a aula de violino nervoso(a).	Nunca	Nunca

15. Evito tocar em público por vergonha ou medo de falhar.	Nunca	Muito frequentemente
16. Normalmente consigo identificar e controlar as minhas emoções.	Nunca	Ocasionalmente
17. Considero que tenho uma boa autoestima e autoconfiança nas minhas capacidades.	Não estou decidido	Concordo plenamente
18. Considero que não consigo tocar melhor porque não tenho talento.	Concordo	Concordo plenamente
19. Costumo/gosto de ouvir música clássica.	Nunca	Nunca
20. Já ponderei tornar-me Violinista Profissional.	Nunca	Raramente
21. Sinto-me apoiado(a) pela minha família para estudar e aprender música.	Sim	Sim
III. Relação Aluno-Professor		
22. Gosto do(a) professor(a) de violino.	Muito frequentemente	Muito frequentemente
23. Sinto afetividade e empatia pelo(a) professor(a).	Muito frequentemente	Muito frequentemente
24. Sinto-me confortável para falar com o(a) professor(a) sobre qualquer assunto relacionado com a aula.	Muito frequentemente	Muito frequentemente
25. Tenho receio de dizer quando não entendo que o(a) professor(a) pediu ou instruiu.	Nunca	Muito frequentemente
26. Normalmente tenho receio de dizer o que quero ou penso relativamente às minhas questões.	Nunca	Muito frequentemente
27. Considero que a falta de preparação individual pode afetar o bem-estar com o(a) professor(a).	Não	Não
28. Considero que tenho uma boa relação com o(a) professor(a).	Sim	Sim
29. Considero importante uma boa relação aluno-professor no processo de aprendizagem.	Sim	Sim
Nota: Respostas segundo a Escala Likert aplicado ao tipo de frequência e de concordância, e de “Sim” e “Não”.		

Anexo VIII. Resultados dos Questionário do Candidato 4.

Questionários Candidato 4		
8 anos de idade	Feminino	Violinista há 3 anos
Questões	1ª ronda	2ª ronda
I. Contexto de sala de aula		
1. Tenho vergonha de tocar em frente ao(a) professor(a).	Nunca	Nunca
2. Tenho vergonha de falhar em frente ao(a) professor(a).	Nunca	Nunca
3. Acho que o(a) professor(a) é muito exigente.	Raramente	Nunca
4. Acho que o(a) professor(a) me incentiva quando o meu estudo corre menos bem.	Muito frequentemente	Muito frequentemente ¹
5. Acho que o(a) professor(a) me incentiva quando estou mais desmotivado(a).	Muito frequentemente	Muito frequentemente
6. Gosto das aulas de violino.	Muito frequentemente	Muito frequentemente
7. Considero que recebo poucos elogios aquando da minha performance.	Raramente	Nunca
8. Considero que o(a) professor(a) relativiza os meus erros de maneira encorajadora.	Muito frequentemente	Muito frequentemente
9. Normalmente compreendo as correções do(a) professor(a).	Muito frequentemente	Muito frequentemente
II. Contexto de fora da sala de aula		
10. Gosto de tocar violino.	Muito frequentemente	Muito frequentemente
11. Gosto de estudar violino.	Muito frequentemente	Muito frequentemente
12. Costumo estudar para as aulas de violino.	Frequentemente	Muito frequentemente
13. Sinto-me motivado(a) para estudar violino.	Muito frequentemente	Frequentemente
14. Costumo vir para a aula de violino nervoso(a).	Nunca	Nunca

15. Evito tocar em público por vergonha ou medo de falhar.	Nunca	Nunca
16. Normalmente consigo identificar e controlar as minhas emoções.	Muito frequentemente	Muito frequentemente
17. Considero que tenho uma boa autoestima e autoconfiança nas minhas capacidades.	Concordo plenamente	Concordo plenamente
18. Considero que não consigo tocar melhor porque não tenho talento.	Discordo plenamente	Discordo plenamente
19. Costumo/gosto de ouvir música clássica.	Raramente	Ocasionalmente
20. Já ponderei tornar-me Violinista Profissional.	Raramente	Ocasionalmente
21. Sinto-me apoiado(a) pela minha família para estudar e aprender música.	Sim	Sim
III. Relação Aluno-Professor		
22. Gosto do(a) professor(a) de violino.	Muito frequentemente	Muito frequentemente
23. Sinto afetividade e empatia pelo(a) professor(a).	Muito frequentemente	Muito frequentemente
24. Sinto-me confortável para falar com o(a) professor(a) sobre qualquer assunto relacionado com a aula.	Muito frequentemente	Muito frequentemente
25. Tenho receio de dizer quando não entendo que o(a) professor(a) pediu ou instruiu.	Nunca	Nunca
26. Normalmente tenho receio de dizer o que quero ou penso relativamente às minhas questões.	Nunca	Nunca
27. Considero que a falta de preparação individual pode afetar o bem-estar com o(a) professor(a).	Não	Não
28. Considero que tenho uma boa relação com o(a) professor(a).	Sim	Sim
29. Considero importante uma boa relação aluno-professor no processo de aprendizagem.	Sim	Sim
Nota: Respostas segundo a Escala Likert aplicado ao tipo de frequência e de concordância, e de “Sim” e “Não”.		
¹ Acrescentou uma nota ao lado da resposta: “sempre”		

Anexo IX. Sugestões de obras das categorias semanais presentes na Lista de Reprodução criada na plataforma *Youtube* para promover audição de música clássica.

	Professora	Aluno A	Aluno B	Aluno D
<u>Semana 1</u> Obra Orquestral Sinfónica	Obra: Suite “Appalachian Spring” de Aaron Copland; Versão: Orquestra Sinfónica da Rádio de Frankfurt, gravado a 26 de junho de 2020	Obra: Concerto com diversas obras; Versão: Orquestra Sinfónica da Rádio de Frankfurt, gravado a 11 de março de 2021	Obra: As Quatro Estações, “Primavera”, de Vivaldi; Versão: Orquestra “Musici di San Marco” com o Solista “Alberto Lizzio”. Sem data de gravação	Obra: Sinfonia n. 6, “Patética” de Tchaikovsky; Versão: Orquestra Sinfónica da Rádio de Frankfurt, gravado a 13 de novembro de 2013
<u>Semana 2</u> Obra para Violino com acompanhamento de piano ou orquestra	Obra: “The Lark Ascending”, de Ralph Vaughan Williams; Versão: Solista Janine Jansen, no Royal Albert Hall, no Festival “BBC Proms” de 2003	Obra: “Hallelujah” de Leonard Cohen; Versão: Violinista Amador	Obra: Abertura da Ópera “Flauta Mágica” de Mozart; Versão: Fonte Desconhecida	Obra: Concerto de Tchaikovsky; Versão: Solista Janine Jansen, com a Orquestra Sinfónica da Rádio de Frankfurt, gravado a 19 de abril de 2013
<u>Semana 3</u> Obra destinada apenas para Orquestra de Cordas	Obra: Serenata para Cordas Tchaikovsky; Versão: Orquestra de Câmara de Concertgebouw, gravado a 29 maio de 2016	Obra: “Os planetas”, “Júpiter”, de G. Holst; Versão: Orquestra de Câmara da Providência	Sem sugestão.	Obra: “Os planetas”, “Júpiter”, de G. Holst; Versão: Orquestra Infantil de Cordas da Escola Artave
<u>Semana 4</u> Obra de Música de Câmara	Obra: 1º andamento do Quarteto “Americano” de A. Dvorak; Versão: Dover Quartet	Sem sugestão.	Obra: “Os planetas”, “Júpiter”, de G. Holst; Versão: Orquestra Infantil de Cordas da Escola Artave	Obra: 2º andamento do Quarteto “Americano” de A. Dvorak; Versão: Amphion String Quartet
<u>Semana 5</u> Obra para outro instrumento que não violino, com acompanhamento de piano ou orquestra	Obra: “O cisne” da obra “O Carnaval dos Animais”, de Saint-Saens; Versão: Yo-Yo Ma e Kathryn Stott	Obra: “Ave Maria”, de Schubert; Versão: Duo para piano e Saxofone de Franz Ventura	Lista de reprodução intitulada “Música clássica com flauta transversal e piano instrumental para estudar flauta”	Obra: “Ave Maria”, de Gounod/ J.S. Bach; Versão: Yo-Yo Ma e Kathryn Stott
<u>Semana 6</u> Obra de estilo clássico/erudito à escolha	Obra: “Portuguese Party” de Gilbert Vinter; Versão: Orquestra RTÉ	Obra: “Lacrimosa” do “Requiem”, de Mozart; Versão: Fonte desconhecida	Sem Sugestão.	Lista de reprodução intitulada “Música Clássica para Estudar e Concentrar Violino”

Anexo X. Problemáticas e iniciativas inerentes tomadas no decorrer da utilização do estudo.

Problemáticas	Iniciativas tomadas
Pouco contacto com música erudita	<ul style="list-style-type: none"> - Criação de uma Lista de Reprodução Colaborativa na plataforma <i>Youtube</i> com os alunos para partilha de obras - Incentivo à visualização de concertos televisivos - Promoção de comparecimento em concertos orquestrais
Baixos níveis de motivação	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos didáticos de revisões - Maior frequência de elogios - Discurso de encorajamento perante o erro - Desmistificação do talento ao invés do trabalho consistente - Participação ativa dos alunos em tarefas - Escolha de parte do repertório a trabalhar - Diário do Estudo de Violino
Estudo individual	<ul style="list-style-type: none"> - Diário do Estudo de Violino - Idealização conjunta de narrativas para transmitir na obra a apresentar - Contacto próximo com o Encarregado de Educação para colaborar do incentivo do estudo individual
Exposição pública	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de gravações, como ferramenta de trabalho ou para partilha com a família - Análise e visualização conjunta dessas gravações - Realização de mini recitais numa minianfiteatro idealizado da instituição - Simulações amigáveis de momentos avaliativos - Uso frequente do elogio - Promoção de tranquilidade em momentos performativos - Incentivo de resiliência perante o erro - Reforço da autoperceção positiva
Controlo emocional na aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer um canal de abertura para expressão de emoções, sentimentos, pensamentos, opiniões, receios, inseguranças, entre outros
Relação aluno-professor	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento do professor das próprias falhas e erros perante o aluno - Promoção de conversas informais - Reforço pela honestidade no processo educativo
Ambiente emocional em sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Fornecer minutos iniciais na aula para o aluno se ambientar e ajustar a sua ansiedade e nervos - Reforço positivo da autoestima do aluno - Discurso motivados regular - Partilha de opiniões, questões e ideias