



**Politécnico
Castelo Branco**

Escola Superior
de Artes Aplicadas

A Aprendizagem Cooperativa nas Aulas de Conjunto de Violino do Método Suzuki

Beatriz Lourenço Morais

Prof. Doutora Orientadora

Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho

Professor Coorientador

Nuno Rocha de Vasconcelos

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música – Instrumento (Violino) e Música de Conjunto, realizada sob a orientação científica da Professora Coordenadora Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho e coorientação científica do Professor Assistente Convidado Mestre Nuno Rocha de Vasconcelos, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

setembro de 2025

Composição do júri

Presidente do júri

Professor Especialista António José Ribeiro Carrilho

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

Vogais

Professor Hugo Manuel Soares de Brito (Arguente)

Professor e Subdiretor da Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra

Professora Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho (Orientadora)

Professora Coordenadora da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Dedicatória

Dedico este relatório de estágio à minha mãe, que me ensinou a nunca desistir, e a todos os amigos que me acompanharam neste percurso.

Agradecimentos

A realização desta dissertação contou com a colaboração de diversas pessoas e instituições, às quais manifesto o meu reconhecimento.

À Professora Doutora Luísa Castilho, orientadora, agradeço a orientação institucional ao longo do trabalho. Ao Professor Especialista Nuno de Vasconcelos, coorientador, deixo o meu sincero agradecimento pela disponibilidade e contributos práticos, que se revelaram de grande importância no desenvolvimento da investigação.

Agradeço ainda aos Professores Carlota Alonso e Koen Rens pela participação nas entrevistas, cuja perspectiva se revelou valiosa para a reflexão.

Ao Instituto Politécnico de Castelo Branco, expresse o meu reconhecimento pelas condições disponibilizadas, e à Academia de Música de Alcobaça, bem como aos seus alunos, agradeço a participação nas estratégias e questionários que sustentaram este estudo.

Por fim, deixo um agradecimento especial à minha família, em particular à minha mãe, pelo apoio constante, e a todos os amigos que, de diferentes formas, me acompanharam e incentivaram ao longo deste percurso.

Resumo

O presente documento encontra-se dividido em duas partes. A primeira parte corresponde ao Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, realizada na Academia de Música de Alcobaça, no âmbito do Mestrado em Ensino da Música, na área de Música de Conjunto e Violino. A segunda parte apresenta a investigação desenvolvida sobre o tema “Aprendizagem Cooperativa nas Aulas de Conjunto de Violino no Método Suzuki”, com enfoque na articulação entre cooperação, comunicação não-verbal e liderança no desenvolvimento musical e social dos alunos, elementos essenciais em atividades como a música de câmara.

A problemática que orienta este estudo procura responder às seguintes questões: (i) quais os contributos específicos da música de câmara na aprendizagem musical e social dos alunos do Método Suzuki através da aprendizagem cooperativa; (ii) de que forma é possível incentivar a autonomia e o espírito crítico dos alunos Suzuki por meio de estratégias cooperativistas em aulas de conjunto; e (iii) como tais estratégias podem contribuir para a melhoria das capacidades de comunicação não-verbal e liderança dos alunos neste contexto. A partir destas questões, definiram-se como objetivos: compreender o papel da música de câmara no desenvolvimento artístico e social dos alunos Suzuki; analisar o impacto das estratégias cooperativistas na aprendizagem musical; e avaliar em que medida tais estratégias potenciam a autonomia, o espírito crítico, a comunicação não-verbal e a liderança em contexto de conjunto.

A investigação baseou-se numa abordagem qualitativa, recorrendo a entrevistas a professores do Método Suzuki, questionários aplicados aos alunos e observação direta de aulas de conjunto. Os resultados obtidos revelam que a aprendizagem cooperativa constitui um recurso pedagógico eficaz para o desenvolvimento de competências musicais, interpessoais e sociais, promovendo uma prática partilhada que valoriza a escuta ativa, a responsabilidade conjunta e o fortalecimento da autonomia. A comunicação não-verbal emergiu como uma ferramenta central de coordenação e de expressão artística, enquanto a liderança foi observada como uma competência que se constrói de forma progressiva e partilhada entre os elementos do grupo.

Conclui-se que as estratégias cooperativistas aplicadas na investigação, baseadas nas características fundamentais da música de câmara, potenciam aprendizagens musicais e sociais significativas, contribuindo para a formação de músicos mais autónomos, colaborativos e críticos, conscientes do seu papel individual e coletivo no processo artístico, no âmbito das aulas de conjunto de Violino do Método Suzuki.

Palavras chave

Cooperação; Música de câmara; Liderança; Comunicação não-verbal.

Abstract

This document is structured into two parts. The first part corresponds to the Report on Supervised Teaching Practice, carried out at the Alcobça Music Academy, as part of the Master's Degree in Music Teaching, in the area of Ensemble Music and Violin. The second part presents the research carried out on the theme "Cooperative Learning in Violin Ensemble Classes in the Suzuki Method," focusing on the articulation between cooperation, nonverbal communication, and leadership in the musical and social development of students, essential elements in activities such as chamber music.

The issues that guide this study seek to answer the following questions: (i) what are the specific contributions of chamber music to the musical and social learning of Suzuki Method students through cooperative learning; (ii) how is it possible to encourage the autonomy and critical thinking of Suzuki students through cooperative strategies in ensemble classes; and (iii) how can such strategies contribute to improving students' nonverbal communication and leadership skills in this context. Based on these questions, the following objectives were defined: to understand the role of chamber music in the artistic and social development of Suzuki students; to analyse the impact of cooperative strategies on musical learning; and to assess the extent to which such strategies enhance autonomy, critical thinking, nonverbal communication, and leadership in an ensemble context.

The research was based on a qualitative approach, using interviews with Suzuki Method teachers, questionnaires administered to students, and direct observation of ensemble classes. The results show that cooperative learning is an effective pedagogical resource for the development of musical, interpersonal, and social skills, promoting a shared practice that values active listening, joint responsibility, and the strengthening of autonomy. Nonverbal communication emerged as a central tool for coordination and artistic expression, while leadership was observed as a skill that is built progressively and shared among the members of the group.

It can be concluded that the cooperative strategies applied in the research, based on the fundamental characteristics of chamber music, enhance meaningful musical and social learning, contributing to the training of more autonomous, collaborative, and critical musicians who are aware of their individual and collective role in the artistic process, within the scope of Suzuki Method violin ensemble classes.

Keywords

Cooperation; Chamber music; Leadership; Nonverbal communication.

Índice geral

1.	Contextualização Escolar	2
1.1.	A Academia de Música de Alcobaça	2
1.2.	Caracterização geográfica e histórica da cidade de Alcobaça	2
1.3.	Condições físicas	3
1.4.	População escolar	3
1.5.	Modelo de organização e gestão pedagógica	3
1.6.	Atividades pedagógicas	4
1.7.	Oferta formativa	4
1.8.	Caracterização do meio	5
2.	Caracterização da aluna de instrumento - violino	7
2.1.	Competências a desenvolver no 2º grau	8
2.2.	Conteúdos programáticos do 2º grau	8
2.3.	Critérios de avaliação da disciplina de violino	8
3.	Caracterização da classe de conjunto e dos alunos	11
3.1.	Critérios de avaliação da disciplina de classe de conjunto	12
4.	Plano anual de atividades 2023/2024	13
5.	Práticas pedagógicas desenvolvidas	15
5.1.	Aulas de instrumento (violino)	15
	Reflexão da Aula nº11 – 15 de janeiro de 2024	17
	Reflexão da Aula nº21 – 22 de abril de 2024	20
	Reflexão da Aula nº26 – 3 de junho de 2024	23
5.2.	Aulas de música de conjunto (orquestra Suzuki)	25
	Reflexão da Aula nº4 – 31 de outubro de 2023	27
	Reflexão da Aula nº16 – 27 de fevereiro de 2024	30
	Reflexão da Aula nº24 – 7 de maio de 2024	33
6.	Reflexão final da PES	35
	Parte II – Investigação	37
	A Aprendizagem Cooperativa nas aulas de Conjunto de Violino do Método Suzuki	37
1.	Introdução	38
1.1.	Problemas e objetivos do estudo	39
2.	Fundamentação teórica	41
2.1.	Aprendizagem cooperativa	41

2.1.1. Definição e conceitos.....	41
2.1.2. Teorias de aprendizagem cooperativa	43
2.2. O Método Suzuki	43
2.2.1. História e filosofia	43
2.2.3. Música de conjunto no Método Suzuki.....	44
2.3. Música de conjunto.....	45
2.3.1. Música de câmara	46
2.3.2. Comunicação não-verbal	48
2.3.3. Liderança.....	51
2.3.4."Live, Breathe, and Die" – o exemplo e as técnicas do Quarteto Cavani....	52
3. Metodologia.....	59
3.1. Caracterização do tipo de investigação	59
3.2. Contextualização do estudo.....	59
3.3. Caracterização dos participantes.....	60
3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	60
3.4.1. Entrevistas a especialistas.....	60
3.4.2. Questionários aplicados aos alunos.....	61
3.4.3. Observação direta em contexto de aula	62
3.5. Descrição da intervenção pedagógica	62
3.5.1. Planeamento das aulas	63
3.5.2. Desenvolvimento de atividades cooperativistas	67
4. Análise dos dados	69
4.1. Análise das entrevistas	69
4.1.1. Entrevista com Carlota Alonso	69
4.1.2. Entrevista com Koen Rens.....	71
4.1.3. Comparação e análise por categorias.....	72
4.2. Análise dos questionários	75
4.2.1. Análise do questionário que antecedeu a aplicação de estratégias	75
4.2.2. Análise do Questionário n. °1.....	80
4.2.3. Análise do questionário n. °2	85
4.2.4. Análise do questionário n. °3	90
4.2.5. Análise do Questionário n.°4.....	94
4.3. Análise das Observações de Dados	98
5. Descrição e discussão dos dados	99
5.1. Descrição dos resultados	99
5.1.1. Resultados das entrevistas	99

5.1.2. Resultados dos questionários.....	100
5.1.3. Observações de aula.....	103
5.2. Discussão geral.....	103
5.2.1. Estratégias eficazes identificadas.....	104
6. Conclusão.....	105
6.1. Limitações do estudo	106
6.2. Sugestões para investigações futuras.....	107
7. Bibliografia.....	109
8. Anexos.....	114
Anexo A - Modelo de Entrevista.....	114
Anexo B - Modelo de Entrevista em Inglês.....	115
Anexo C - Transcrição da Entrevista 1 - Carlota Alonso.....	116
Anexo D - Tradução da transcrição da Entrevista 1	122
Anexo E – Transcrição da Entrevista 2 – Koen Rens	128
Anexo F - Tradução da Entrevista 2 – Koen Rens	132
Anexo G - Inquéritos por Questionário aos alunos	136
Anexo H - Declarações de Consentimento para a realização das entrevistas e questionários.....	146

Índice de figuras

Figura 1: Organograma organizativo da AMA.....	4
Figura 2: Igreja do Mosteiro de Alcobaça.....	6
Figura 3: Cineteatro de Alcobaça João d’Oliva Monteiro	6
Figura 4: Exercício de flexão de dedos da mão direita e manutenção de postura da mesma ...	20
Figura 5: Exercício de postura de mão direita para habituação às mudanças de posição.....	23
Figura 6: Exercício Introdutório à 3. ^a Posição	23
Figura 7: Exercício de peso de braço direito para maior consciência do movimento do arco.	23

Índice de tabelas

Tabela 1: Conteúdos programáticos de referência do 2º grau.	8
Tabela 2: Critérios de Avaliação do 2º grau (Fonte: Academia de Música de Alcobaça)..	9
Tabela 3 – Critérios de Avaliação de Classe de Conjunto Instrumental	12
Tabela 4: Planificação da aula nº11 da disciplina de Instrumento	16
Tabela 5: Planificação da aula nº21 da disciplina de Instrumento	19
Tabela 6: Planificação da aula nº26 da disciplina de Instrumento	22
Tabela 7: Planificação da aula nº4 da disciplina de Classe de Conjunto	26
Tabela 8: Exercício de independência e articulação de dedos da mão esquerda com diferentes sequências.	28
Tabela 9: Planificação da aula nº15 da disciplina de Classe de Conjunto	29
Tabela 10: Planificação da aula nº24 da disciplina de Classe de Conjunto	32
Tabela 11: Técnicas de Ensaio do Quarteto Cavani	54
Tabela 12: Género, grau escolar e idade dos participantes.	60
Tabela 13: Atividades de cooperação selecionadas para as aulas.	64
Tabela 14: Exercícios "de costas voltadas" e "quatro cantos da sala"	65
Tabela 15: Técnica "Tocar escalas em unísono"	66
Tabela 16: Técnica "Live, Breath and Die"	67

Lista de gráficos

Gráfico 1: Professores de instrumento na AMA.....	3
Gráfico 2: Nº de alunos por instrumento	11
Gráfico 3: Sexo dos alunos	11
Gráfico 4: Grau de aprendizagem dos alunos	12
Gráfico 5: Nível de conforto na experiência de liderança.....	76
Gráfico 6: Preparação para assumir um papel de liderança.	77
Gráfico 7: Frequência na identificação e interpretação dos sinais não-verbais.....	78
Gráfico 8: Importância da comunicação não-verbal para a coordenação na performance.	78
Gráfico 9: Nível de conforto na utilização de comunicação não-verbal.....	79
Gráfico 10: Impacto da comunicação não-verbal na coesão e sincronização do grupo na performance.....	79
Gráfico 11: Formas eficazes de comunicação não-verbal.....	80
Gráfico 12: Nível de conforto na representação de mímica	81
Gráfico 13: Grau de dificuldade ao adivinhar as Charadas Musicais	81
Gráfico 14: Importância da comunicação não-verbal para o resultado final.....	83
Gráfico 15: Progresso na captação de sinais não-verbais.....	84
Gráfico 16: Competências mais importantes para a coesão de grupo.....	85
Gráfico 17: Nível de conforto ao tocar de costas voltadas para os colegas.....	85
Gráfico 18: Impacto da atividade de costas voltadas para tocar com os colegas.....	86
Gráfico 19: Nível de conforto ao tocar de frente para os colegas.....	86
Gráfico 20: Avaliação da comunicação não-verbal a tocar de frente para os colegas.....	87
Gráfico 21: Nível de conforto ao tocar de olhos fechados.....	87
Gráfico 22: Capacidade de ouvir e seguir os colegas com os olhos fechados.....	88
Gráfico 23: Nível de conforto ao tocar em diferentes partes da sala.....	88
Gráfico 24: Capacidade de ouvir e seguir os colegas afetada pela posição na sala.....	89
Gráfico 25: Configurações que mais desenvolveram a cooperação.....	89
Gráfico 26: Configurações mais desafiantes.....	90
Gráfico 27: Importância da comunicação não-verbal para seguir e liderar.....	90
Gráfico 28: Preferência de formato de imitação.....	92
Gráfico 29: Progresso individual após a liderança.....	93
Gráfico 30: Papel de liderança mais acessível.....	93
Gráfico 31: Características relevantes de um líder.....	94
Gráfico 32: Nível de conforto ao liderar uma escala	94
Gráfico 33: Facilidade em seguir as indicações dos colegas.....	95
Gráfico 34: Importância da comunicação não-verbal na liderança.....	96
Gráfico 35: Papel mais acessível em relação à liderança.....	97
Gráfico 36: Perceção sobre as características relevantes num líder.....	98

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

ABA – Banda de Alcobaça Associação de Artes

ADESO – Associação para o Desenvolvimento Sociocultural da Benedita

AE – Agrupamento de Escolas

AMA – Academia de Música de Alcobaça

CC – Classe de Conjunto

CIM – Cleveland Institute of Music

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PARTE I – Prática de Ensino Supervisionada

1. Contextualização Escolar

1.1. A Academia de Música de Alcobaça

A Academia de Música de Alcobaça (AMA) é um estabelecimento de ensino artístico especializado de Música e Dança e pertence à ABA – Banda de Alcobaça - Associação de Artes, situada na Rua Frei António Brandão, nº50/52, em Alcobaça. O horário de funcionamento é de segunda a sexta-feira, das 9h às 18h, e aos sábados, das 9h às 13h.

A AMA surge por iniciativa da ABA - BA, entidade titular, dando sequência ao trabalho de formação de jovens músicos, desde 1985.

Fundada em 19 de março de 1920, a Banda de Alcobaça levou, durante quase 40 anos, a sua música a inúmeras localidades, por todo o país. A Banda teve origem no agrupamento musical “Fanfara Alcobacense”, composto apenas por instrumentos de metal e tendo alcançado um alto nível artístico-musical, foi-lhe concedido o honorável título de Real Fanfara Alcobacense, pelo rei D. Carlos e pela rainha D. Amélia. Após uma pausa de 28 anos, a ABA voltou à atividade em janeiro de 1985, graças ao empenho de um grupo de Alcobacenses que criou uma escola de música. Foi natural a evolução da Banda para uma banda de concertos, agora designada por Banda Sinfónica de Alcobaça, explorando o repertório específico para este tipo de formação, tendo apostado em obras de compositores portugueses contemporâneos.

A Banda de Alcobaça é, hoje, uma instituição de referência nacional que se orgulha de ter criado a Academia de Música de Alcobaça (AMA), uma escola de ensino especializado de música que é responsável por vários cursos desde o Pré-Escolar até ao Ensino Sénior. No ano letivo de 2002/2003 o Ministério da Educação autorizou o funcionamento da escola de música e, no ano letivo 2009/2010, pela estratégia direcionada para a formação nas artes, os cursos de dança (Academia de Música de Alcobaça, s.d.).

1.2. Caracterização geográfica e histórica da cidade de Alcobaça

Pertencente do Distrito de Leiria, o concelho de Alcobaça tem uma área territorial de 408,1 Km², onde residem 54.965 habitantes distribuídos por 13 freguesias, segundo os Censos de 2021 (INE, 2021). Integrada na Comunidade Intermunicipal do Oeste, a população desta região tem como principais atividades a economia do mar e o turismo, devido à proximidade de zonas costeiras a Noroeste e a Sudoeste, assim com o setor agroalimentar, de onde provém a famosa “Maçã de Alcobaça”.

Ao nível educacional é de referir que a AMA estende a sua atividade por uma vasta área geográfica, indo para além do concelho de Alcobaça. No concelho, articula o ensino especializado da música e dança no Agrupamento de Escolas de Cister, no Agrupamento de Escolas da Benedita (2.º ciclo), no Externato Cooperativo da Benedita (3.º ciclo) e no Agrupamento de Escolas de São Martinho do Porto. Fora do concelho, desenvolve a sua atividade em escolas da Nazaré (distrito de Leiria), bem como de Rio Maior (distrito de Santarém), nas quais ministra a totalidade das disciplinas vocacionais. Esta abrangência reflete o seu papel fundamental no ensino artístico especializado da música e dança na região, e a contribuição para a dinamização e enriquecimento cultural de populações bastante díspares aos níveis socioeconómico, cultural e geográfico.

1.3. Condições físicas

As instalações da Academia de Música de Alcobaça funcionam maioritariamente no 1º andar do antigo quartel dos Bombeiros Voluntários de Alcobaça, que foi dado à Banda de Alcobaça pela Câmara Municipal de Alcobaça, e também num edifício na Av. Bernardino Lopes Oliveira, Nº 25 a 31, onde existem mais salas de aulas e dois salões aptos para audições ou ensaios de orquestra.

Os alunos têm à sua disposição várias salas de aula, uma zona de receção e atendimento ao público, espaços de gestão administrativa e pedagógica, instalações sanitárias, entre outras áreas, que lhes permitem uma oportunidade de evolução na sua formação artística. (Academia de Música de Alcobaça, s.d.)

A Direção-Executiva e os Serviços Administrativos funcionam na Rua Frei António Brandão, no nº 38/44, loja direita e a Academia de Dança de Alcobaça, projeto integrado no seio da AMA, disponibiliza o seu local de aulas no Clube Alcobacense.

- 6 estúdios, dos quais duas salas polivalentes com função de auditório;
- 2 balneários (masculino e feminino);
- 10 salas de aula;
- 6 gabinetes de gestão escolar;
- sala de professores;
- centro de recursos;
- 2 arrecadações;
- cozinha;
- 2 salas de isolamento;
- 1 biblioteca.



Gráfico 1: Professores de instrumento na AMA

1.4. População escolar

De acordo com o website da AMA¹, a instituição conta com um corpo docente de cerca de 100 professores e mais de 3000 alunos, dos quais aproximadamente 560 frequentam os Cursos Artísticos Especializados de Música e Dança. Entre os docentes, destacam-se os professores de instrumento, cuja distribuição é a seguinte: Piano (4), Violino (4), Guitarra (3), Flauta Transversal (2), Clarinete (2), Saxofone (2), Acordeão (1), Trompete (1), Fagote (1) e Oboé (1) (Gráfico 1). Estes números refletem não apenas o número de alunos inscritos em cada instrumento, mas também a necessidade de uma gestão eficiente dos horários.

1.5. Modelo de organização e gestão pedagógica

São órgãos de direção, administração e gestão da AMA a Direção Executiva, a Direção Pedagógica, o Conselho Pedagógico, os Coordenadores dos Grupos Disciplinares, os Coordenadores de Escola e a Direção dos Serviços Administrativos (Academia de Música de Alcobaça, s.d.).

¹ Fonte: <https://www.academiamalcobaca.com/pt/professores>

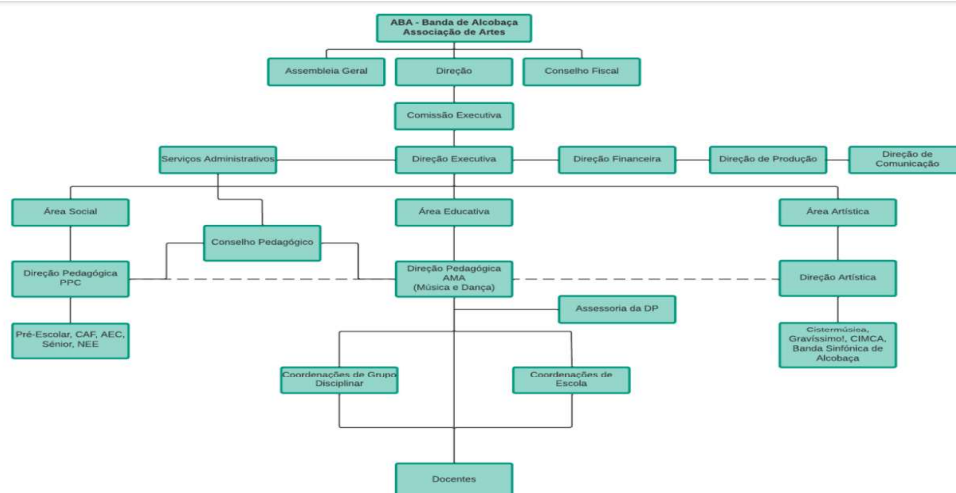


Figura 1: Organograma organizativo da AMA

(Fonte: Academia de Música de Alcobaça²)

1.6. Atividades pedagógicas

Para além das audições em cada escola, são desenvolvidas diversas atividades ao longo do ano, nomeadamente:

- Concerto de Natal - Música
- Espetáculo de Natal - Dança
- Espetáculo da Primavera - Música e Dança
- “Sótão” - Espetáculo para o 1º ciclo - Dança
- Espetáculo Comemorativo do Dia Mundial da Dança
- Descobrir a Música - “A Flauta Mágica”
- Concurso “Pequenos Grandes Talentos” da AMA
- Espetáculo Final de Ano - Música
- Espetáculo Final de Ano - Dança
- Concertos com a Banda Sinfónica de Alcobaça
- Concertos com o Coro da Banda de Alcobaça

As formações complementares, como as Masterclasses e Workshops, são uma forte aposta da AMA. Este tipo de atividade complementa o percurso normal dos alunos, permitindo uma partilha de novas experiências com formadores internos ou externos de qualidade reconhecida e entre alunos do mesmo instrumento ou de instrumentos diferentes.

1.7. Oferta formativa

A oferta educativa da AMA divide-se em cursos oficiais, representados pelos cursos artísticos especializados, e um grande grupo de outras ofertas educativas. (Academia de Música de Alcobaça, s.d.)

Cursos oficiais

- Regime articulado
- Iniciação - Dança
- Curso Básico de Música
- Curso Básico de Dança

² Fonte: <https://www.academiamalcobaca.com/uploads/files/projetoeducativo20222024.pdf>

- Curso Secundário de Dança
- Regime supletivo
- Iniciação - Música
- Curso Básico de Música
- Curso Secundário de Música

Outras ofertas educativas:

- Sensibilização à Música;
- Cursos Livres de Música;
- Rockscool;
- Ensemble de Jazz;
- Curso Livre de Dança Criativa;
- Curso Livre de Contemporâneo, Ballet e Condição Física;
- Curso Livre de Dança;
- AEC de Oficina da Música, Oficina das Artes, Oficina dos Saberes e Tradições, Oficina de Desporto, Oficina de Inglês, Oficina das Emoções, Oficina TIC.

1.8. Caracterização do meio

A minha Prática de Ensino Supervisionada (PES) foi realizada no concelho de Alcobaça, tanto na sede da AMA, no centro de Alcobaça, como no AE Benedita, na Escola Básica nº2, situada na rua Frei António Brandão, 2476-901 Benedita. Esta freguesia distingue-se pela sua forte dinâmica socioeconómica, marcada pelo empreendedorismo e pela relevância do setor industrial e comercial, fatores que têm contribuído para o crescimento demográfico e para a afirmação da Benedita como uma das freguesias mais prósperas e ativas do concelho.

No plano cultural e educativo, salientam-se as instituições que desempenham um papel central na formação e dinamização da comunidade. A AMA assume particular relevância, promovendo não só o ensino artístico especializado, mas também eventos que enriquecem a oferta cultural da região. Paralelamente, a ADESO – Associação para o Desenvolvimento Sociocultural da Benedita – desempenha um papel fundamental, oferecendo formação diversificada e contribuindo para o desenvolvimento educativo e social da freguesia. Estas duas instituições recorrem ainda ao Centro Cultural Gonçalves Sapinho, um auditório da vila que constitui um espaço privilegiado para a realização de espetáculos e outras apresentações promovidas pela AMA e pela ADESO.

Atualmente, as aulas de grupo da AMA são lecionadas na sede da Academia, e as aulas individuais são lecionadas em todas as instituições onde a AMA exerce atividades (Academia de Música de Alcobaça, s.d.).

O Município de Alcobaça, onde se inserem as escolas acima mencionadas, está situado no distrito de Leiria e inserido na região Centro de Portugal, a cerca de 100km a norte de Lisboa (UNESCO, 1989). O Município tem uma área de aproximadamente 408km², tem cerca de 55 000 habitantes, segundo os resultados dos censos de 2021, e faz fronteira com Nazaré, Marinha Grande, Porto de Mós, Caldas da Rainha, Rio Maior e Nazaré (INE, 2021).

Tem 13 freguesias:

- Alcobaça e Vestiaria
- Alfeizerão
- Aljubarrota
- Bárrio
- Benedita
- Cela

- Coz, Alpedriz e Montes
- Évora de Alcobaça
- Maiorga
- Pataias e Martingança
- São Martinho do Porto
- Turquel
- Vimeiro

A história de Alcobaça é abundante e profundamente influenciada pela existência do Mosteiro de Santa Maria de Alcobaça, um dos principais Mosteiros Cistercienses da Europa. A origem do Mosteiro remonta a 1153, quando D. Afonso Henriques, o primeiro rei de Portugal, presenteou os monges de Cister com terras em reconhecimento pela ajuda na conquista de Santarém aos mouros. O mosteiro transformou-se rapidamente num ponto central de influência económica e cultural, impactando de maneira significativa o progresso da região (UNESCO, 1989).

No período medieval, o Mosteiro de Alcobaça foi fundamental na gestão e uso das terras, contribuindo para o desenvolvimento da agricultura e do planeamento territorial. A contribuição dos Monges Cistercienses foi essencial para a introdução de métodos agrícolas inovadores e para a criação de infraestruturas, como canais de irrigação e moinhos, que impulsionaram o crescimento da economia da região.

Em 1385, Alcobaça teve grande importância na história de Portugal, ao usar o Mosteiro de Alcobaça como refúgio e hospital para as tropas de D. João I antes da Batalha de Aljubarrota, dada a proximidade geográfica. Durante séculos, Alcobaça manteve o seu crescimento graças à sua posição estratégica e ao sucesso de suas atividades agrícolas e comerciais. No século XVIII, o mosteiro cresceu e foi melhorado com novas obras, indicando a sua influência na região. Só após a abolição das ordens religiosas em 1834, o mosteiro entrou em declínio, sendo confiscado pelo estado e convertido num bem cultural.

Em 1989, a UNESCO reconheceu a importância histórica e arquitetónica do Mosteiro de Alcobaça ao declará-lo Patrimônio Mundial. Esse reconhecimento impulsionou o turismo na região, tornando Alcobaça um destino cultural famoso.

A nível cultural, a Câmara Municipal de Alcobaça apoia bastante e promove muito este imóvel, sendo usados espaços como salas de concerto, claustros e espaços abertos no Mosteiro de Alcobaça³ (Figura 2), bem como, no Cineteatro de Alcobaça⁴ (Figura 3), espaços nos quais a AMA se apresenta regularmente. Além disso, existem várias bandas e coletividades musicais na região à volta de Alcobaça, nomeadamente em Vestiaria e Turquel.



Figura 2: Igreja do Mosteiro de Alcobaça



Figura 3: Cineteatro de Alcobaça João d'Oliva Monteiro

³ Fonte: http://www.mosteiroalcobaca.gov.pt/pt/index.php?s=white&pid=198&identificador=at133_pt.doc

⁴ Fonte: <https://www.cineteatro.cm-alcobaca.pt/>

2. Caracterização da aluna de instrumento - violino

A prática de ensino supervisionada foi realizada com uma aluna do 2º grau da AMA (6.º ano de escolaridade). Esta aluna demonstrou um desempenho exemplar em todas as disciplinas, tanto no âmbito musical quanto no Ensino Regular. Todos os professores elogiaram o seu empenho, método e atitude, tendo nota máxima (5) na maioria das disciplinas.

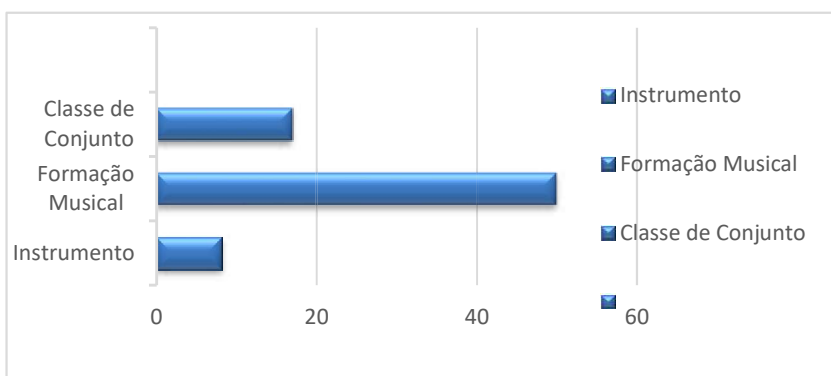
A aluna iniciou os estudos de violino no 1º grau, o que significa que este foi o segundo ano de aprendizagem do instrumento. Ao longo deste período, apresentou progressos significativos. No início do ano, a aluna mostrava-se bastante tensa e ansiosa, tendo melhorado estas características ao longo do ano. Desde o princípio, mostrou-se aplicada e regular no estudo, encarando o violino com a mesma seriedade que dedicava às demais disciplinas. Esta atitude rigorosa contribuiu significativamente para a sua evolução.

Durante as férias de verão do ano anterior, estudou autonomamente os três minuetos do 1º Volume do Método Suzuki e apresentou-os orgulhosamente na primeira aula do ano letivo. A sua evolução foi evidente durante a pausa de verão, embora tenha trazido alguns hábitos que foram difíceis de corrigir, como o uso limitado de arco e a articulação predominantemente *staccato*. No decorrer do ano letivo, não só superou esses desafios como também aprendeu várias novas peças, antecipando sempre a leitura das obras seguintes e utilizando as gravações das músicas do livro como referência.

O entusiasmo e a vontade da aluna de tocar músicas mais avançadas poderiam ter resultado em frustração, na ausência de resultados rápidos. No entanto, a sua disciplina semanal levou a resultados superiores às expectativas da aluna e do professor. A participação nas aulas de conjunto instrumental, na Orquestra de Cordas, contribuiu para o seu desenvolvimento em diversas áreas, potenciando o seu crescimento como violinista e artista através do estímulo proporcionado pela interação com outros colegas e pela observação e admiração do repertório mais avançado que estes estavam a executar. Apesar de ser a aluna mais nova da orquestra, não pareceu sentir-se intimidada pelos mais velhos e rapidamente ganhou o gosto de tocar em conjunto.

Os momentos de prova originaram ansiedade, porém, apesar do nervosismo nos instantes que antecediam as provas, conseguiu sempre superar os desafios sem deixar transparecer o que sentia. A AE Benedita opera em regime semestral, o que significou a realização de dois momentos de avaliação principais: a prova intermédia e a prova final, e o seu desempenho melhorou bastante ao nível do controlo da ansiedade.

Relativamente à carga horária da disciplina de instrumento, esta era de 45 minutos por semana. Em comparação com as outras disciplinas do Ensino Articulado, onde a Classe de Conjunto tem 90 minutos e a Formação Musical tem 135 minutos por semana (Gráfico 2), a disciplina de instrumento possui a menor carga horária



semanal. Ainda assim, a aluna realizou muito trabalho no tempo disponível. Isto deveu-se também ao facto de o professor utilizar a plataforma *Google Classroom*, para criar,

semanalmente, tarefas assíncronas. Nessas tarefas, os alunos gravavam vídeos seguindo as instruções do professor, o que reforçou e sedimentou o conhecimento adquirido nas aulas presenciais.

No que respeita às atividades fora da sala de aula, destacaram-se as audições de classe, que são organizadas pelo professor de violino, as Masterclasses e os Workshops. A aluna participou nas duas audições da classe de violino da AE Benedita, na Masterclasse de Violino com a professora Carlota Alonso, no Workshop “Pizzicatos”, e participou no Concurso “Pequenos Grandes Talentos” da AMA.

2.1. Competências a desenvolver no 2º grau

De acordo com o Programa de Cordas da AMA, que foi elaborado pelos professores de cordas da instituição, durante a frequência do 2º grau, os alunos devem cumprir os seguintes pontos:

- Consolidação dos conhecimentos adquiridos no 1º grau;
- Introdução das extensões;
- Afinação e correção da mesma;
- Aperfeiçoamento dos vários tipos de articulação;
- Divisão do arco com e sem ligaduras;
- Maleabilidade;
- Introdução das escalas menores e respetivos arpejos explorando outras tonalidades: Sol Maior e Mi Menor; Lá Maior e Fá sustenido Menor; Si bemol Maior e Sol Menor; Dó Maior e Lá Menor
- Introdução à afinação do instrumento com ou sem afinador;
- Desenvolvimento da memorização;
- Domínio e segurança na apresentação pública.

2.2. Conteúdos programáticos do 2º grau

De acordo com o Programa de Cordas, durante a frequência do 2º grau, é sugerido o seguinte repertório:

Tabela 1: Conteúdos programáticos de referência do 2º grau.

Técnica		Repertório	
Escalas e Exercícios	Estudos	Peças e Sonatas	Concertos
Escalas; J. Martin – I Can Read Music; H. Schradieck – Exercícios de mão esquerda.	Y. Adjemova - Estudos Progressivos (Compilação); F. Wohlfahrt - Estudos op. 45.	Suzuki Violin School: Volume I; Volume II.	O. Rieding - Concerto op. 35 (Si Menor).

2.3. Critérios de avaliação da disciplina de violino

Os alunos são submetidos a duas provas semestrais ao longo do ano, sendo que estas pesam 25% da nota final da disciplina (Prova Intermédia, 50%, e Prova Final, 50%). As provas têm aproximadamente 15 minutos e o programa a apresentar para cada uma é o seguinte:

Tabela 2: Critérios de Avaliação do 2º grau (Fonte: Academia de Música de Alcobaca.)

5

2º Grau - Prova Intermédia	Cotação
<p>Apresenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2 Escalas (maiores e relativas menores) na extensão de 2 oitavas, com respectivos arpejos • 2 Estudos • 2 Peças ou andamentos Concerto, Concertino ou Sonata 	
<p>Toca:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1 Escala (maiores e relativas menores) na extensão de 2 oitavas, com respectivos arpejos • 1 Estudo • 1 Peça ou andamento Concerto, Concertino ou Sonata • Leitura à primeira vista (Livro de leituras ABRSM - Grade 1). 	<ul style="list-style-type: none"> • 30% • 35% • 25% • 10%
2º Grau - Prova Final	Cotação
<p>Apresenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2 Escalas (maiores e relativas menores) na extensão de 2 oitavas, com respectivos arpejos • 2 Estudos • 2 Peças ou andamentos Concerto, Concertino ou Sonata • Peça obrigatória - Long, Long Ago de T. H. Bayly (Método Suzuki, vol. II). 	
<p>Toca:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1 Escala (maiores e relativas menores) na extensão de 2 oitavas, com respectivos arpejos • 1 Estudo • 1 Peça ou andamento Concerto, Concertino ou Sonata • Peça obrigatória - Long, Long Ago de T. H. Bayly (Método Suzuki, vol. II). 	<ul style="list-style-type: none"> • 25% • 30% • 25% • 20%

⁵ Fonte: <https://www.academiamalcobaca.com/uploads/files/criteriosdeavaliacao-instrumento-23-24.pdf>

3. Caracterização da classe de conjunto e dos alunos

No Curso Básico de Música, a AMA oferece diversas opções de Classes de Conjunto para frequência dos alunos, permitindo que estes estejam em mais do que uma classe em simultâneo.

Entre as diversas Classes de Conjunto, destacam-se a Orquestra de Clarinetes, Orquestra de Cordas, Orquestra de Sopros e Percussão, Orquestra de Guitarras, Orquestra de Saxofones, Ensemble de Metais, Ensemble de Percussão, Ensemble de Jazz (em regime livre), Coro da ABA-BA e Banda Sinfónica de Alcobça.

A minha PES de Classe de Conjunto foi realizada com a Orquestra de Cordas, lecionada pelo mesmo professor de violino que acompanhei nas aulas de Instrumento do estágio, Nuno de Vasconcelos.

Enquanto todos os alunos do 2º ciclo participam em Classes de Conjunto Vocal (distribuídos maioritariamente segundo a turma em que se inserem), os alunos do 3º ciclo têm a opção de escolher entre a CC Vocal ou a CC Instrumental. Em casos excepcionais, quando os alunos do 2º ciclo demonstram habilidades avançadas para tocar em CC Instrumental, são abertas exceções, recomendadas pelos professores de instrumento, que permitem incluí-los nestas classes. Foi este o caso da aluna de violino que acompanhei no PES pois, devido às suas capacidades, foi integrada na Orquestra de Cordas.

A constituição da Orquestra de Cordas é predominantemente composta por violinos (19), mas também inclui violoncelos (4), um piano e uma harpa (Gráfico 2). Existem muito mais alunas do sexo feminino do que do sexo masculino nesta classe de conjunto, sendo 18 raparigas e sete rapazes (Gráfico 3). Quanto aos graus de aprendizagem dos alunos, existe apenas uma aluna do 2º grau, seis do 3º grau, três do 4º grau, três do 5º grau e quatro do Curso Livre (Gráfico 4). Estes alunos de Curso Livre frequentaram o Ensino Articulado, concluíram o 5º grau em Violino no ano anterior e a sua ligação à AMA resume-se à participação na Orquestra de Cordas.

Esta CC tem como base a metodologia Suzuki, ou seja, os alunos estão tipicamente posicionados em pé e em filas paralelas e tocam peças dos 1º e 2º Volumes do Método Suzuki, maioritariamente de memória, enquanto o professor lidera à frente dos alunos. Uma vez que o Método Suzuki é ainda uma prática recente na AMA, alguns alunos ainda não têm o repertório bem sedimentado e oferecem resistência à prática memorizada.

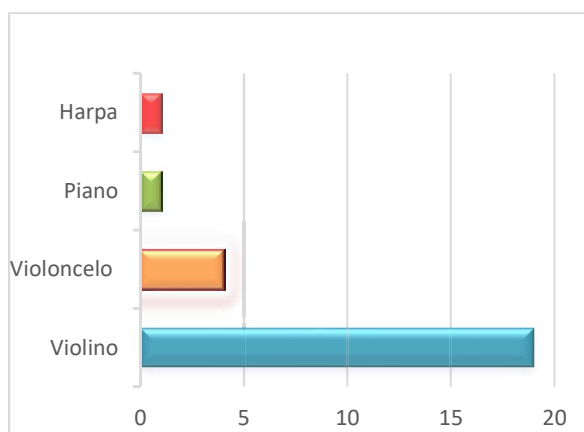


Gráfico 2: N.º de alunos por instrumento

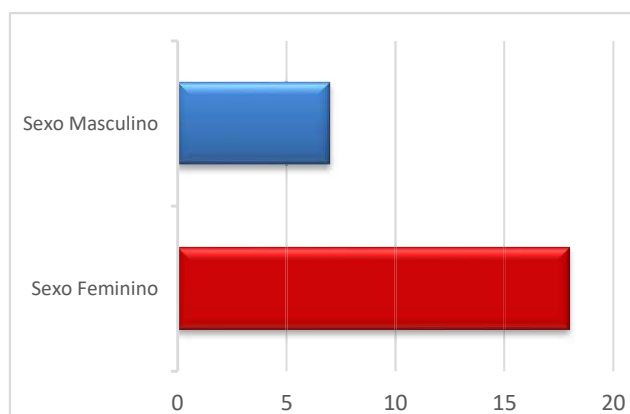


Gráfico 3: Sexo dos alunos

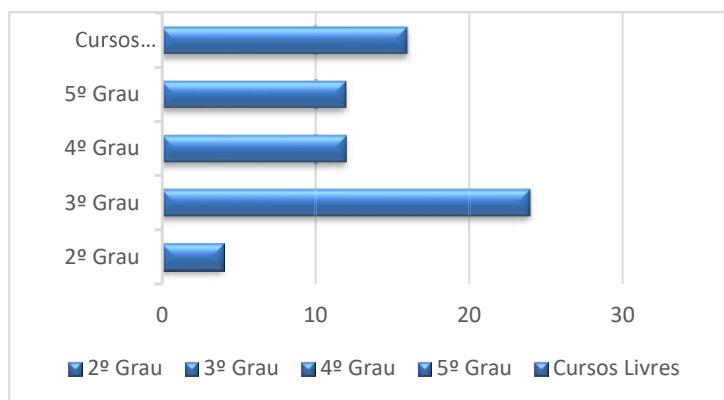


Gráfico 4: Grau de aprendizagem dos alunos

3.1. Critérios de avaliação da disciplina de classe de conjunto

A avaliação baseia-se predominantemente na observação direta das aulas, das audições, atitudes e valores dos alunos e também na prova final. A avaliação da prova é feita pelo professor da Classe de Conjunto e outro professor de Classe de Conjunto. A prova final, designada por prova global (por corresponder ao final do 2.º ciclo), está dividida em duas partes, apesar de poderem ser realizados no mesmo momento de avaliação. Os conteúdos das provas são os seguintes:

Fonte: Academia de Música de Alcobaça⁶

Tabela 3 – Critérios de Avaliação de Classe de Conjunto Instrumental

Matriz da Prova de Global – Classe de Conjunto Instrumental

3º ciclo – 3º, 4º e 5º Grau	Cotação
<p>Prova 1:</p> <p><i>Conteúdos</i> 2 obras de carácter distinto trabalhadas durante o ano letivo (escolha ao critério do professor da disciplina)</p> <p><i>Parâmetros a avaliar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Postura e atitude - Afinação e equilíbrio timbrico - Sentido de frase - Rigor rítmico - Distinção entre planos sonoros - Domínio da agógica (variação de pulsação e tempo) - Domínio das dinâmicas da obra - Articulação - Reação aos gestos do maestro/responsividade 	35% + 35%
<p>Prova 2:</p> <p><i>Conteúdos</i> Leitura à primeira vista.</p> <p><i>Parâmetros a avaliar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Postura e atitude - Afinação - Segurança na execução - Rigor rítmico - Domínio da agógica (variação de pulsação e tempo) - Domínio das dinâmicas 	30%

- a) A Prova de Passagem do 3º grau tem um peso de 30% na Nota Final.
 b) A Prova de Passagem do 4º grau tem um peso de 35% na Nota Final.
 c) A Prova de Passagem do 5º grau tem um peso de 40% na Nota Final.
 d) A prova tem a duração aproximada de 20 minutos.

- e) A nota da Prova de Passagem corresponde a uma avaliação única para o grupo.
 f) Material a utilizar durante a prova: instrumentos necessários e partituras; uma cópia do repertório a executar a entregar ao júri.

⁶ <https://www.academiamalcobaca.com/uploads/files/criteriosdeavaliacao-instrumento-23-24.pdf>

4. Plano anual de atividades 2023/2024

Na AMA, tanto na música como na dança, as atividades letivas estão estruturadas por eventos, nomeadamente, o Concerto e o Espetáculo de Natal, Espetáculo da Primavera, Concurso “Pequenos Grandes Talentos”, Espetáculo Final de Ano e Concertos com a Banda Sinfónica de Alcobaça e Coro da Banda de Alcobaça. As atividades da AMA estão abertas a toda a comunidade e, por isso, existem momentos de partilha com o público em contextos mais diversificados, como apresentações no centro da cidade e apresentações perto do comércio local nas épocas festivas. Além das atividades regulares, a AMA promove Masterclasses e Workshops como oferta de formação complementar que regularmente apresentam muita adesão e entusiasmo da comunidade escolar. Apresentarei algumas das atividades que aconteceram no ano letivo 2023/24, envolvendo a classe de violino e a Orquestra de Cordas.

A primeira apresentação do ano da Orquestra de Cordas foi em dezembro, no Mosteiro de Alcobaça, com alguns temas que foram trabalhados nos primeiros meses de aulas e, dias depois, a Orquestra apresentou-se num ambiente mais informal e com repertório natalício.

O *luthier* Orlando Trindade foi à AMA ensinar aos alunos de cordas friccionadas sobre a manutenção dos instrumentos e deu noções básicas sobre a construção dos instrumentos, realizando algumas tarefas com os alunos e seus instrumentos para que estes pudessem colocar o conhecimento adquirido em prática.

Os professores de violino, viola de arco, violoncelo e guitarra desenvolveram a atividade “Pizzicatos e Dedilhados”, uma iniciativa do Departamento de Cordas para os alunos de cordas do 2º ciclo. Nesta atividade fora das aulas letivas (decorreu num sábado), os alunos fizeram exercícios de coordenação e memorização, onde o foco foi tocar em conjunto. Fizeram ainda uma breve visita à igreja do Mosteiro de Alcobaça e terminaram esta iniciativa de um dia com uma apresentação pública, onde o grupo das cordas friccionadas e das cordas dedilhadas tocaram alguns temas Suzuki e outros tradicionais portugueses.

A professora Carlota Alonso ministrou a Masterclasse de Violino deste ano e trabalhou conceitos do Método Suzuki, focando-se na relevância da respiração e do bom contacto do arco na corda para obter os melhores resultados de qualidade de som e ressonância. Os alunos puderam contactar com novas abordagens e com as suas estratégias interativas e materiais didáticos desta formadora.

A participação da Orquestra de Cordas no Encontro de Coros foi muito enriquecedora pelo facto de os alunos terem de acompanhar o coro e interagirem com elementos que não estão habituados. O mesmo se passou no Concerto Final de Classes de Conjunto, tendo a Orquestra de Cordas acompanhado uma aluna de oboé. A Orquestra de Cordas juntou-se por fim à Orquestra de Sopros para criar uma sonoridade sinfónica, com a particularidade de tocarem sentados, embora tal não costume acontecer no Método Suzuki.

A última atividade proporcionada pela AMA, o Concurso “Pequenos Grandes Talentos”, é um concurso interno da AMA que decorreu em três fases, uma por gravação e duas presenciais, correspondendo cada categoria a um dos anos do Ensino Básico do Regime Articulado, uma para alunos de Iniciação e uma outra para alunos que frequentem o nível Secundário ou com idade equivalente. A aluna que acompanhei no estágio foi a melhor classificada do seu ano, tendo obtido o 1º prémio na final.

O Estágio de Verão da AMA decorreu no mês de julho, após algumas aulas de naipe com os professores da Academia. Ao longo das férias de verão, os alunos são encorajados a participar em várias atividades, particularmente em estágios de orquestras e a assistir a concertos, como os variados programas oferecidos pelo Festival designado Cistermúsica que

decorre em Alcobaça e fora de Alcobaça em diversas salas de espetáculos, ou em espaços ao ar livre.

5. Práticas pedagógicas desenvolvidas

5.1. Aulas de instrumento (violino)

Planificação e reflexão de aulas

Tabela 4: Planificação da aula nº11 da disciplina de Instrumento

Planificação da aula de Instrumento						
Disciplina	Violino	Sala		Duração	45 min	Sumário
Professor	Beatriz Morais			Aula nº	11	<i>Escala de Sol Maior, Mi menor, Lá Maior e Fá# menor. Dancla nº4, 5 e 7 Gavotte de Gossec e Coro de Judas Macabeus</i>
Aluno				Grau	2º	
Semestre	1º	Data	15/1/24	Hora	11h35	
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
<p>Escala de Lá Maior (2 oitavas)</p> <p>Escala de Fá# menor (1 oitava)</p> <p>Livro de Estudos de Charles Dancla Op.84</p> <p>Peças do Vol. I e II do Método Suzuki</p>	<p>Consolidação dos conhecimentos adquiridos.</p> <p>Introdução das extensões e afinação e correção.</p> <p>Aperfeiçoamento dos vários tipos de articulação.</p> <p>Divisão do arco com e sem ligaduras.</p> <p>Maleabilidade.</p> <p>Introdução de escalas menores e respetivos arpejos.</p> <p>Introdução à afinação do instrumento.</p> <p>Desenvolvimento da memorização. Domínio e segurança na apresentação pública.</p>	<p>Inquirir sobre as dificuldades em cada peça/estudo e as estratégias para as combater.</p> <p>Dominar a afinação nas escalas.</p> <p>Executar corretamente o legato.</p> <p>Dominar o cruzamento de cordas com ligaduras.</p> <p>Dominar e exagerar as dinâmicas das peças.</p> <p>Desenvolver a vertente interpretativa pelos diferentes caracteres das peças.</p>	<p>Relembrar os padrões de dedos utilizados nas escalas.</p> <p>Utilizar a teoria musical para tocar as notas corretas na escala menor.</p> <p>Tocar uma frase problemática com variações em ligaduras e ritmos.</p> <p>Isolar secções desafiantes e repeti-las abaixo de tempo em pergunta e resposta.</p> <p>Executar as dinâmicas escritas nas partituras, especialmente os <i>crescendos</i> e <i>fortes</i>.</p>	<p>Estante</p> <p>Lápis e borracha</p> <p>Livro de estudos Op.84 de Dancla</p> <p>Vol. I e II do Método Suzuki</p>	<p>Avaliação do desempenho na aula através da observação direta.</p>	<p>Escalas: 10'</p> <p>Estudos: 20'</p> <p>Peças: 15'</p>

Reflexão da Aula nº11 – 15 de janeiro de 2024

Esta foi aula uma aula de preparação para a prova semestral, tendo sido lecionada pela mestranda. Para efeitos de monitorização do supervisor, a aula foi gravada.

A aula teve início com o momento de afinação e, de seguida, a professora enumerou os elementos que seriam avaliados na prova da semana seguinte. A aluna começou por tocar a escala de Lá Maior em tercinas e ligaduras, e a professora pediu que a aluna agarrasse melhor o arco, fletindo os dedos para produzir mais som e em *legato*. De seguida, tocou o arpejo sem mostrar dificuldades. O mesmo se passou com a escala de Fá# menor.

Na escala de Sol Maior, a aluna trocou algumas notas por estar a confundir os meios tons desta escala com a escala de Lá Maior, pelo que a professora questionou quais os padrões de dedos utilizados em cada escala maior e, depois de esclarecida esta questão, a aluna repetiu a escala sem dificuldades. Por outro lado, na escala de Mi menor, a aluna mostrou ainda alguma dúvida na colocação dos sexto e sétimo grau da escala e, por isso, a professora inquiriu quais as alterações da escala no modo melódico e, após a aluna responder corretamente, tocaram uma vez mais a escala, já sem hesitações nas notas corretas. Ficou definido que, na prova, a aluna tocaria a escala de Sol Maior (duas semínimas ligadas; duas colcheias ligadas e duas em *staccato*) e Mi menor (mínimas; duas semínimas ligadas).

Passando para os estudos, a aluna começou por tocar o estudo nº7, no qual executou todos os ritmos e notas corretamente, mas mostrou alguma dificuldade na coordenação das mãos com o cruzamento de cordas nas ligaduras. Para auxiliar, a professora tocou com a aluna com ligaduras de duas notas pedindo que a aluna antecipasse o cruzamento do arco com o auxílio do cotovelo e tivesse mais energia nos dedos da mão esquerda. De seguida, a professora tocou o primeiro grupo de duas colcheias e a aluna tocou o segundo, e vice-versa. De seguida, a aluna executou os primeiros compassos com o ritmo do galope e galope invertido. A professora pediu que a aluna tocasse as últimas duas frases do estudo por serem na corda sol, uma vez que requer maior articulação de dedos. A aluna mostrou que conseguia tocar corretamente, advertindo apenas para a afinação do terceiro dedo. No final da aula, este foi o estudo escolhido pelo professor cooperante para apresentar na prova.

Após tocar o estudo nº5 do início ao fim, a professora questionou a aluna sobre o solfejo de uma secção em que a aluna tinha omitido um tempo (pausa), que foi rapidamente esclarecido. Trabalharam as dinâmicas e os *crescendos* e *fortes* que a aluna não estava a fazer inicialmente.

No estudo nº4, após a aluna tocar a primeira parte do estudo, a professora corrigiu a forma como a aluna estava a tocar os galopes, incentivando a uma maior evidência dos *diminuendos* escritos na partitura, para não acentuar cada nota curta. Além disso, foi trabalhado o *crescendo* e *forte* para o final da primeira parte, que antes não estava a ser efetuado pela aluna.

No que se refere às peças, a aluna começou por tocar a *Gavotte*, com todas as repetições inscritas na parte e, não tendo mostrado nenhuma dificuldade na primeira parte, foi trabalhada a segunda parte. Nesta, a aluna disse que tinha dificuldades nas secções de semicolcheias que envolviam o quarto dedo e as que envolviam cruzamento de corda, após a professora ter perguntado quais eram os elementos mais difíceis para a aluna. Assim,

a professora isolou estas secções e tocou com a aluna, em jogo de pergunta e resposta, com o propósito de imitar o bom exemplo do professor e articular muito bem todas as notas e não apressar as ligaduras, tocando abaixo de tempo.

No *Coro de Judas Maccabeus*, a aluna tocou do início ao fim sem qualquer erro. A professora elogiou o trabalho e apontou apenas que a aluna podia tocar com mais som, procurando maior contacto do arco com a corda, através da flexão dos dedos da mão direita. A professora também lembrou que fazer música é adaptar a nossa forma de tocar ao carácter de cada peça e que, para as nossas intenções musicais serem compreendidas pelo público, precisamos de exagerar tudo, tal como os atores, especialmente as dinâmicas.

Não houve tempo para trabalhar tudo o que tinha sido planeado porque a professora escolheu focar-se na resolução de problemas que já tinham surgido noutras aulas (troca entre padrões de dedos nas escalas ou as semicolcheias da *Gavotte*) e problemas novos (dificuldade da coordenação das mudanças de corda com ligaduras no estudo). A aula foi concluída com um conjunto de sugestões da professora para a preparação da prova, salientando o leque de recursos disponíveis para consolidar a interpretação das diferentes peças. Seguiu-se um breve resumo dos principais aspetos trabalhados durante a aula, acompanhado da indicação para a sua revisão e prática autónoma em casa.

Tabela 5: Planificação da aula nº21 da disciplina de Instrumento

Planificação da aula de Instrumento							
Disciplina	Violino	Sala	4	Duração	45 min	Sumário	
Professor	Nuno de Vasconcelos			Aula nº	21	<i>Escala de Dó Maior e Lá menor. Bourrée e Valsa. Exercícios de cordas dobradas.</i>	
Aluno				Grau	2º		
Semestre	2º	Data	22/4/24	Hora	11h35		
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas		Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Peças do Vol. II do Método Suzuki.	<p>Consolidação dos conhecimentos adquiridos.</p> <p>Introdução das extensões e afinação e correção.</p> <p>Aperfeiçoamento dos vários tipos de articulação.</p> <p>Divisão do arco com e sem ligaduras.</p> <p>Maleabilidade.</p> <p>Introdução de escalas menores e respetivos arpejos.</p> <p>Introdução à afinação do instrumento.</p> <p>Desenvolvimento da memorização.</p> <p>Domínio e segurança na apresentação pública.</p>	<p>Desenvolver a autonomia no momento de afinação.</p> <p>Dominar diferentes articulações nas escalas.</p> <p>Consolidar a postura da mão direita para melhor produção de som.</p> <p>Desenvolver a postura da mão esquerda para cordas dobradas.</p> <p>Dominar a afinação do 4º dedo no contexto da peça.</p> <p>Desenvolver a expressividade através das dinâmicas.</p>	<p>Permitir que a aluna afine sozinha e desenvolver a audição crítica.</p> <p>Utilizar um papel entre o 2º e 3º dedos no arco para melhorar o controlo do arco.</p> <p>Fazer exercícios de cordas dobradas a partir da pauta, ajustando a mão para direcionar o peso corretamente.</p> <p>Usar o exercício “Dedinhos Trabalhadores” para melhorar a afinação do 4º dedo.</p> <p>Utilizar peças antigas para melhorar a afinação do 4º dedo.</p> <p>Mostrar uma gravação no Youtube com cordas dobradas para ilustrar o carácter desejado.</p> <p>Fazer movimento de espreguiçar para criar imagem mental do som desejado.</p>	<p>Estante</p> <p>Lápis e borracha</p> <p>Livro de estudos Op.84 de Dancla</p> <p>Vol. II do Método Suzuki</p> <p>Pequeno papel</p> <p>iPad</p>	<p>Avaliação do desempenho na aula através da observação direta.</p>	<p>Escala: 5’</p> <p>Exercício: 10’</p> <p>Peças: 30’</p>	

Reflexão da Aula nº21 – 22 de abril de 2024

A aula começou com a aluna a afinar o violino, recebendo auxílio do professor para encontrar o intervalo de 5ª Perfeita, sem escutar batimentos entre cordas, e procurando dominar o controlo do arco. Em seguida, tocou a escala de Dó Maior, primeiro em semínimas, depois em colcheias (duas ligadas e duas em *staccato* para cima) - onde o professor exemplificou como a primeira nota de cada ligadura deve ser mais *forte* que a segunda - e em galopes (duas notas em *staccato*, no mesmo arco).

Depois, a aluna tocou a escala de Lá menor em semínimas, enquanto o professor colocou um papel entre os dedos 2 e 3 da mão direita da aula para que esta segurasse o papel enquanto tocava a escala. Isso melhorou a produção de som, pois a aluna segurava melhor o arco e o movimento do pulso também melhorou (Figura 4).

Em seguida, o professor fez um exercício de cordas dobradas na pauta, ajustando sempre a postura da mão para que a aluna soltasse o polegar e direcionasse o peso da mão para o terceiro dedo, ao invés do primeiro dedo, de forma a produzir um som cheio, sem arranhar e sem acentos involuntários. A aluna fez sextas, terceiras e quartas.

Ao apresentar o início da Bourrée pela primeira vez, a aluna revelou dificuldade em tocar a nota Mi (quarto dedo) de forma afinada. devido à transição entre a nota anterior e a seguinte, tendo que melhorar a destreza do dedo e a postura da mão. Para trabalhar este último aspeto, a aluna e o professor realizaram o exercício dos "Dedinhos Trabalhadores" com o primeiro e segundo dedos na corda Lá, em simultâneo com a corda Mi solta, o que resultou na rotação do pulso e do cotovelo, facilitando a passagem do quarto dedo para a nota subsequente. Para desenvolver a destreza do quarto dedo, utilizaram o Movimento Perpétuo com a particularidade de executarem todos os Mis com o quarto dedo, juntamente com a corda Mi solta. Durante o exercício, o professor auxiliou tocando a parte da mão do arco para que a aluna se concentrasse exclusivamente na mão esquerda.

A aluna apresentou a Valsa, sem erros rítmicos ou de notas, mas tocou apressadamente e com pouco arco. O professor mostrou uma gravação no telemóvel de uma versão da Valsa com cordas dobradas⁷, para que a aluna compreendesse a importância dessa técnica e escutasse o andamento e o carácter *dolce*. Ao tocar novamente, a aluna já tocava mais no carácter, e o professor escolheu trabalhar a segunda frase, enfatizando o grande e contínuo *crescendo*. O professor encorajou a aluna a tocar bem mais *forte* do que aquilo que está habituada, liderando as dinâmicas enquanto tocava o acompanhamento.



Figura 4: Exercício de flexão de dedos da mão direita e manutenção de postura da mesma.

⁷ Brahms - Walc A op. 39 nr 15 Kaja Danczowska / Janusz Olejniczak https://youtu.be/egDxDo_Nhro?si=Y18dN2w9xoH_sDL-

Nos últimos cinco minutos da aula, a aluna pediu para apresentar a 3ª parte da Humoresque, que ia tocar numa apresentação da turma. O professor parabenizou a sua iniciativa e falou da condução de frase, crescendo sempre da primeira colcheia para a terceira colcheia de cada compasso.

Tabela 6: Planificação da aula nº26 da disciplina de Instrumento

Planificação da aula de Instrumento							
Disciplina	Violino		Sala	4	Duração	45 min	Sumário
Professor	Nuno de Vasconcelos				Aula nº	26	Escala de Dó Maior. Exercício de mudanças de posição. Dois Granadeiros.
Aluno					Grau	2º	
Semestre	2º	Data	3/6/24	Hora	11h35		
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas		Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
<p>Escala de Dó Maior (2 oitavas)</p> <p>Peça do Vol. II do Método Suzuki</p>	<p>Consolidação dos conhecimentos adquiridos.</p> <p>Introdução das extensões e afinação e correção.</p> <p>Aperfeiçoamento dos vários tipos de articulação.</p> <p>Divisão do arco com e sem ligaduras.</p> <p>Maleabilidade.</p> <p>Introdução de escalas menores e respetivos arpejos.</p> <p>Introdução à afinação do instrumento.</p> <p>Desenvolvimento da memorização.</p> <p>Domínio e segurança na apresentação pública.</p>	<p>Introduzir as mudanças de posição.</p> <p>Desenvolver a leitura na 3ª posição.</p> <p>Dominar as mudanças de carácter na peça.</p> <p>Dominar a articulação na dinâmica <i>piano</i>.</p> <p>Dominar o <i>forte</i>.</p>		<p>Soltar e deslizar a mão pelo braço do violino com o auxílio de um pedaço de papel.</p> <p>Alternar a mesma nota com diferentes dedos.</p> <p>Utilizar vídeos do Youtube e intérpretes para exemplificar as diferenças de carácter.</p> <p>Fazer jogo de costas à distância para melhorar a articulação.</p> <p>Utilizar uma corda como um arco para experimentar o peso do braço e a resistência.</p>	<p>Estante</p> <p>Lápis e borracha</p> <p>Vol. II do Método Suzuki</p> <p>Pedaço de papel</p> <p>iPad</p> <p>Corda de saltar</p>	<p>Avaliação do desempenho na aula através da observação direta.</p>	<p>Escala: 5'</p> <p>Exercícios de mudanças de posição: 15'</p> <p>Peça: 30'</p>

Reflexão da Aula nº26 – 3 de junho de 2024

Após afinarem, o professor pediu que a aluna tocasse a escala de Dó Maior, com extensão do 4º dedo. Como este conteúdo já estava bem sabido, o professor começou a fazer exercícios de introdução às mudanças de posição para a aluna tocar a mesma escala com mudança para a 3ª posição mais tarde.

Utilizando um papel no polegar esquerdo, para que este pudesse deslizar pelo braço do violino, o professor pediu que a aluna deslizasse o 3º dedo (aflorado) pela corda Lá, desde o Ré na 1ª posição até ao sítio mais agudo que conseguisse (Figura 5). A aluna fez este exercício com o 3º, 2º e 1º dedos e depois repetiu-o com nota pisada, ao invés do harmónico. De seguida, o professor pediu que a aluna o imitasse, tocando uma sequência de notas onde se alternava a corda solta Lá com a mesma nota na 1ª e 3ª posição, e depois fazendo uma parte da escala na 3ª posição. Para além disto, também pediu que ela colocasse as notas na pauta, com cores diferentes para cada corda, e escrevesse os dedos correspondentes na 3ª posição, transitando o conhecimento da prática para a teoria musical. Repetiu o mesmo exercício na corda Mi e com parte da escala descendente (Figura 6).

Passando à peça, a aluna tocou os Dois Granadeiros na íntegra e o professor parabenizou o seu progresso, uma vez que a aluna tocou com muito mais confiança, expressão e dinâmica mais *forte* do que na aula anterior, mas comentou que faltava diferença de carácter entre as várias partes. O professor mostrou um vídeo no *Youtube* de um cantor a cantar o Lied de Schumann de onde surgiu esta peça, para mostrar que, na parte mais “triste” (segunda frase), o cantor faz uma dinâmica de *piano* e uma articulação muito clara e que, no violino, teriam que utilizar pouco arco e o uso do indicador no arco para ajudar na “dicção”. Colocando-se de costas para a aluna, o professor pediu que a aluna tocasse aquela passagem várias vezes até que ele conseguisse perceber todas as notas claramente, reforçando a ideia de destacar cada nota para maior articulação. O professor foi-se afastando cada vez mais para tornar o desafio difícil e depois inverteu os papéis, tocando e a aluna a comentar o que achava quanto à clareza da articulação. Este exercício foi bastante útil para que a aluna percebesse quais as ferramentas necessárias para dominar a articulação daquela passagem, que não se encontravam na dinâmica mas sim no uso do polegar e indicador do arco, combinados com gastar pouco arco.

Para terminar a aula, tocaram ainda a parte final dos Dois Granadeiros, o hino, onde o professor retomou o tema da dinâmica e do exagero do *forte* na frase que remete para o hino da França. Para este efeito, após tocarem algumas vezes essa frase, o professor recorreu à corda de saltar para que a aluna sentisse a textura da corda ao ser pressionada ao máximo, com o peso natural do braço e o peso adicional necessário para haver resistência (Figura 7).



Figura 5: Exercício de postura de mão direita para habituação às mudanças de posição.

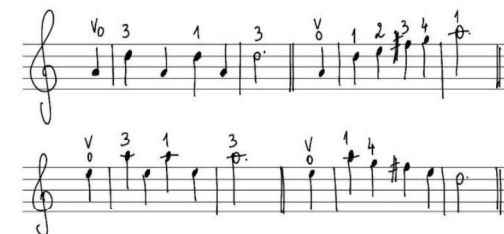


Figura 6: Exercício Introdutório à 3ª Posição



Figura 7: Exercício de peso de braço direito para maior consciência do movimento do arco.

5.2. Aulas de música de conjunto (orquestra Suzuki)
Planificação e reflexão de aulas

Tabela 7: Planificação da aula nº4 da disciplina de Classe de Conjunto

Planificação da aula de Classe de Conjunto							
Disciplina	Classe de Conjunto		Sala	Dó	Duração	90 min	Sumário
Professor	Beatriz Morais				Aula nº	4	<i>Vinde Pequeninos. Minueto 1. Humoresque. Coro de Judas Macabeus.</i>
Semestre	1º	Data	31 /10/23	Hora	18h30		<i>All I Want For Christmas</i>
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas		Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Peças do Vol. I e II do Método Suzuki	Consolidação dos conhecimentos adquiridos.	Dominar os três primeiros padrões de dedos.		Exercício de articulação de dedos com diferentes padrões de dedos e golpes de arco.	Estante	Avaliação do desempenho na aula através da observação direta.	Aquecimento: 10'
Músicas de Natal	Domínio da coordenação psicomotora em grupo.	Dominar <i>detaché</i> , <i>staccato</i> e ligaduras.		Alternância entre cantar e tocar partes de peças.	Lápis e borracha		Vinde Pequeninos: 20'
	Desenvolvimento da memorização, autonomia, cooperação, proatividade e pensamento reflexivo.	Executar as peças de memória.		Execução das dinâmicas.	Vol. I e II do Método Suzuki		Minueto 1: 20'
	Desenvolvimento de responsabilidade e impacto do contributo individual no grupo.	Dominar o uso de dinâmicas.		Exercício de repartição da peça por um compasso por aluno.			Coro de Judas Macabeus: 20'
	Desenvolvimento de responsabilidade e impacto do contributo individual no grupo.	Dominar o solfejo.		Alternância entre cantar, fazer pizzicato, percutir a pulsação, solfejar.			Humoresque: 10'
	Domínio do equilíbrio tímbrico, sentido de fraseado e de afinação.	Assimilar a diferença entre o papel da melodia e o papel da harmonia.		Resolução de problemas em passagens específicas.			All I want for Christmas: 10'
	Domínio e segurança na apresentação pública.	Ler à primeira vista peça de Natal.		Escuta ativa das diferentes partes da peça. Leitura de peça nova, por partes, com esclarecimento sobre o ritmo.			

Reflexão da Aula nº4 – 31 de outubro de 2023

Esta aula foi lecionada pela mestrandia, em substituição do professor cooperante, uma vez que este teve de se ausentar. A aula iniciou-se com alguma agitação, pelo atraso de alguns alunos, mas logo de seguida a professora procedeu à afinação dos violinos dos alunos, permitindo que cada um ajustasse o Lá com o esticador e afinando as outras cordas rapidamente, com exceção dos alunos de Curso Livre, alunos que estavam no Secundário, que efetuaram a afinação autonomamente.

Como aquecimento, foi feito um exercício de agilidade da mão esquerda, com um mantra descrito abaixo, com os diferentes padrões de dedos (Tabela 8). Com este exercício foram aplicados diferentes golpes de arco, nomeadamente *detaché*, *staccato*, ligaduras de duas e quatro notas e galopes.

Seguiu-se o Vinde Pequeninos, onde foi trabalhada a memorização, ao alternar o ato de tocar com o cantar, a cada frase. De seguida, a professora trabalhou as dinâmicas e o seu exagero, para tentar que a orquestra tocasse em *piano*, sempre com som com reverberação, o que teve bons resultados. Com o Minueto 1, houve também muitos exercícios de memória, nomeadamente a cantar e a tocar por frases. Por forma a trabalhar a concentração e a fusão tímbrica, a professora dividiu a peça de forma a que cada aluno tocou um compasso, individualmente, pela ordem em que estavam dispostos na sala. No *Coro de Judas Maccabeus*, ainda existiam muitas falhas de memória e, por isso, os alunos solfejaram, tocaram em *pizzicato*, cantaram, bateram a pulsação com o pé enquanto tocavam e fizeram *pizzicato* no início de cada compasso enquanto cantavam. Para além disto, foi utilizado um mantra do aquecimento, no terceiro padrão, para estimular a articulação do quarto dedo (Mi) e do terceiro (Ré#) nas semicolcheias da segunda parte da peça. A professora iniciou um diálogo sobre a importância do som redondo da “tonalização”⁸ quando se toca em conjunto. Referente à obra, refletiu-se sobre a importância de ouvir os baixos, uma vez que a harmonia está a ser tocada pelo piano e pelos dois violoncelos. Assim, os alunos de violino sentaram-se para escutar ativamente a parte dos colegas dos instrumentos mais graves, com o intuito de assimilarem a forma como a melodia dos violinos encaixava na parte da harmonia. Para concluir esta peça, um dos violoncelistas teve um papel de protagonismo, dando a entrada aos colegas com a sua respiração. Na *Humoresque*, a professora trabalhou o uso de mais arco nos *crescendos* e nos *fortes*, sempre com foco na qualidade de som.

Por fim, os últimos minutos da aula foram dedicados ao arranjo da música *All I Want For Christmas*, de Mariah Carey, e após tocarem uma vez do início ao fim, a professora concluiu que havia muito trabalho de leitura por fazer. Os alunos perdiam-se no acompanhamento com compassos iguais e nos ritmos, nomeadamente nas tercinas, pelo que a professora trabalhou com os violinos esta figura rítmica enquanto que a professora de violoncelo auxiliou com os seus alunos, que também estavam a ter dificuldades rítmicas.

⁸ Conceito construído pelo pedagogo S. Suzuki equivalente à vocalização dos cantores, visando o desenvolvimento contínuo de um som limpo e ressonante no violino.

Tabela 8: Exercício de independência e articulação de dedos da mão esquerda com diferentes sequências.

	Ordem da colocação dos dedos					
1º padrão de dedos						
2º padrão de dedos	1234	1243	1324	1342	1423	1432
3º padrão de dedos						

Tabela 9: Planificação da aula nº15 da disciplina de Classe de Conjunto

Planificação da aula de Classe de Conjunto							
Disciplina	Classe de Conjunto		Sala	Dó	Duração	90 min	Sumário
Professor	Nuno de Vasconcelos				Aula nº	15	<i>Exercício de acordes. Allegro, Orange Blossom, Humoresque, Agricultor Feliz.</i>
Semestre	2º	Data	27/2/24	Hora	18h30		
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas		Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Peças do Vol. I e II do Método Suzuki Arranjo de Orange Blossom	<p>Consolidação dos conhecimentos adquiridos.</p> <p>Domínio da coordenação psicomotora em grupo.</p> <p>Desenvolvimento da memorização, autonomia, cooperação, proatividade e pensamento reflexivo.</p> <p>Desenvolvimento de responsabilidade e impacto do contributo individual no grupo.</p> <p>Domínio do equilíbrio tímbrico, sentido de fraseado e de afinação.</p> <p>Domínio e segurança na apresentação pública.</p>	<p>Desenvolver a afinação de grupo.</p> <p>Desenvolver o ouvido para harmonias diferentes.</p> <p>Dominar as peças em várias tonalidades.</p> <p>Dominar a memorização das notas e arcadas.</p> <p>Desenvolver a confiança dos alunos para tocarem a solo.</p>	<p>Repartir turma em grupos para criar acordes de tónica, dominante e subdominante.</p> <p>Fazer exercício de harmonia.</p> <p>Transpor peça para diferentes tonalidades sorteadas.</p> <p>Intercalar repetição de frases com jogo de geografia.</p> <p>Utilizar o corpo para auxiliar a memorização de arcadas.</p> <p>Trabalhar a base harmónica com os instrumentos graves.</p> <p>Intercalar momentos tutti e solos para criar confiança e hábito.</p>	<p>Vol. I e II do Método Suzuki</p> <p>Estantes</p>	<p>Avaliação do desempenho na aula através da observação direta.</p>	<p>Exercícios: 30'</p> <p>Allegro: 20'</p> <p>Orange Blossom: 20'</p> <p>Humoresque: 10'</p> <p>Agricultor Feliz: 10'</p>	

			Tocar a mesma peça em várias cordas e tonalidades repetidamente.			
--	--	--	--	--	--	--

Reflexão da Aula nº16 – 27 de fevereiro de 2024

Após breve afinação do grupo, a aula começou com um exercício de acordes, em que os alunos tocaram o arpejo de Lá Maior com quatro tempos por arco. Isolando os violoncelos para criar uma base de afinação estável, foram adicionados os violinos, soando a oitavas. De seguida, a turma foi dividida em três grupos, em que cada grupo tocava uma das três notas do acorde de Lá Maior, começando pela fundamental, a 5ª e a 3ª do acorde. A mestranda, que esteve a orientar esta parte da aula, pediu que os grupos invertessem os papéis e os violoncelistas passassem a tocar a 3ª, o que suscitou uma reação geral de desconforto, uma vez que a afinação ficou muito mais instável. Este exercício serviu para reforçar a ideia de que os graves devem estar bastante presentes, para facilitar o ato de afinar em grupo. Para terminar o aquecimento, a mestranda utilizou ímanes no quadro para atribuir diferentes notas aos três grupos, formando diferentes harmonias (Ré Maior, Mi Maior, acordes de 4ª, etc.), enquanto iam tocando.

De seguida, tocaram o Movimento Perpétuo do início ao fim, depois tocaram com a transposição de Ré Maior e em Sol Maior, nas cordas mais graves. Para os alunos que já sabiam a versão em Si bemol, tocaram também noutras tonalidades, sorteadas pelos colegas, em várias tonalidades (Si Maior, Dó Maior, Lá Maior na 7ª posição).

No *Orange Blossom*, o professor começou a trabalhar o tema com os violoncelos e piano para garantir uma base estável e afinada, e também com o carácter adequado, leve e brincalhão. Depois, acrescentou a voz dos violinos com o tema, tendo mostrado dificuldades na memorização. Por este motivo, o professor segmentou a peça por frases, solicitando a repetição de cada uma várias vezes. Entre cada repetição, foi introduzido um jogo de associação temática em que, por ordem, cada aluno deveria enunciar o nome de um país pertencente a um continente indicado pelo professor e, quando o grupo deixava de conseguir identificar novos países, o foco passava para um novo continente. Esta dinâmica intercalada tinha como objetivo manter o nível de atenção dos alunos enquanto estimulava a memória e a cognição. Por fim, juntou as frases todas e a maioria dos alunos já estava mais segura da memorização, mas as arcadas ainda estavam algo confusas, pelo que o professor pediu que os alunos se agachassem sempre que a nota longa fosse para baixo. Passando para a secção seguinte (acorde de Mi Maior com sétima e escala cromática), o professor esclareceu as figuras rítmicas e a sua proporção com o tema. Tentando juntar as várias secções, a turma, com a ajuda do professor, conseguiu fazer uma passagem quase integral da peça.

Voltando ao repertório do semestre anterior, o professor pediu que os alunos mais avançados tocassem a *Humoresque*, com a particularidade de o tema inicial ser tocado por um aluno de cada vez, para habituar os alunos a tocar a solo. O mesmo se repetiu com as outras secções da peça, passando por diversos alunos que estavam mais ou menos confortáveis.

Para terminar a aula, tocaram o Agricultor Feliz em várias tonalidades: em Sol Maior, na tonalidade original dos violinos, em Dó Maior, na tonalidade original dos violoncelos e transposição dos violinos, e também em Fá Maior, com transposição dos violoncelos, com o objetivo de trabalhar o ouvido, controlo do som nas diferentes cordas e o solfejo.

Tabela 10: Planificação da aula nº24 da disciplina de Classe de Conjunto

Planificação da aula de Classe de Conjunto							
Disciplina	Classe de Conjunto		Sala/Plataforma	Dó	Duração	90 min	Sumário
Professor	Beatriz Morais				Aula nº	24	<i>Movimento Perpétuo. Agricultor Feliz. Allegro.</i>
Semestre	2º	Data	7/5/24	Hora	18h30		
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas		Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Vol. I e II do Método Suzuki	<p>Consolidação dos conhecimentos adquiridos.</p> <p>Domínio da coordenação psicomotora em grupo.</p> <p>Desenvolvimento da memorização, autonomia, cooperação, proatividade e pensamento reflexivo.</p> <p>Desenvolvimento de responsabilidade e impacto do contributo individual no grupo.</p> <p>Domínio do equilíbrio tímbrico, sentido de fraseado e de afinação.</p> <p>Domínio e segurança na apresentação pública.</p>	<p>Desenvolver a memorização das peças Suzuki.</p> <p>Retificar notas específicas na parte dos violoncelos.</p> <p>Promover o trabalho de equipa através de jogos musicais.</p> <p>Desenvolver habilidades de liderança.</p> <p>Explorar as dinâmicas.</p>		<p>Repetir as peças.</p> <p>Corrigir as notas que os violoncelistas tocam na versão da 2ª aumentada do Movimento Perpétuo.</p> <p>Dividir a peça e associar um grupo a cada parte da peça, selecionar um “investigador” para descobrir como se encaixam as peças para formar a música.</p> <p>Dividir os alunos em dois grupos e escrever a melodia da peça no quadro.</p> <p>Cantar a peça e recapitular a estrutura.</p> <p>Colocar um aluno a liderar as dinâmicas da orquestra com o gesto do arco.</p>	Vol. I e II do Método Suzuki	Avaliação do desempenho na aula através da observação direta.	<p>Movimento Perpétuo: 20’</p> <p>Agricultor Feliz: 50’</p> <p>Allegro: 20’</p>

Reflexão da Aula nº24 – 7 de maio de 2024

Esta aula foi lecionada pela mestranda como substituição do professor, uma vez que este iria ausentar-se nesta aula. O objetivo principal desta aula foi desenvolver a memorização das peças Suzuki que os alunos tinham estado a tocar nas últimas aulas.

Começando com o Movimento Perpétuo, os alunos tocaram a versão original e, de seguida, tocaram os primeiros compassos de cada variação em modo menor e com a 2ª aumentada. Após repetirem algumas vezes, a professora pediu aos alunos de violoncelo para tocarem sozinhos a parte de acompanhamento e, de seguida, corrigiu algumas notas na parte deles, especialmente na 3ª versão, com o si bemol e o dó sustenido.

Seguiu-se um jogo de memorização, com o Agricultor Feliz, onde a professora dividiu a turma em três grupos e um aluno “inspetor” aguardou fora da sala. Depois de a peça ser dividida em três partes, cada parte da peça foi atribuída um grupo e o aluno que estava de fora, ao voltar à sala, pede aos grupos para tocarem a sua parte e, por fim, o “inspetor” reordena-os de forma a ficarem na ordem correta. Este exercício foi repetido quatro vezes com alunos “inspetores” diferentes, sendo que a dificuldade foi sempre aumentando, ao dividir a peça até seis partes. Os alunos gostaram muito deste jogo porque necessitaram de muita concentração para conseguirem participar mas também porque existiu trabalho de equipa e todos estavam a torcer para que o “inspetor” acertasse.

Ainda na mesma peça, os alunos foram divididos em duas equipas e o objetivo era escrever no quadro, de memória, a linha melódica do Agricultor Feliz até onde conseguissem o objetivo proposto. Só podia estar um aluno por equipa no quadro e quando a professora apitava tinham de trocar de pessoa. Todas as indicações de dinâmicas, articulações e carácter contavam como pontos e ganhava a equipa que tivesse mais elementos corretos. Infelizmente, nenhuma das equipas escreveu além da primeira frase porque não se lembravam do que vinha a seguir. Venceu a segunda equipa, apesar de alguns erros rítmicos e, para concluir esta peça, todos cantaram o Agricultor Feliz e recapitularam a estrutura da peça (AA- BA'- BA').

Para terminar a aula, foi realizado um exercício de dinâmicas e liderança, onde um aluno foi para a frente da orquestra e, com o seu arco na horizontal, subia e descia o arco para sinalizar as dinâmicas que o grupo teria de fazer. Tocaram o Allegro e três alunos diferentes experienciaram a liderança, fazendo movimentos de dinâmica drásticos, como do *forte* para o *piano* rapidamente, e fazendo movimentos lentos, de *crescendo* ou *diminuendo*.

6. Reflexão final da PES

A experiência na Prática de Ensino Supervisionada revelou a importância desta Unidade Curricular na conclusão do Mestrado em Ensino da Música. Este estágio constituiu uma excelente oportunidade de exercício na prática e na observação das abordagens de outros profissionais no ensino da música, quer nas estratégias, nas formas de comunicação e nas técnicas pedagógicas por eles utilizadas.

Ao longo do ano letivo foram muitas as aprendizagens adquiridas com o professor cooperante e a sua classe de Violino. Observar as aulas individuais de diversos alunos revelou que, em muito pouco tempo, é possível existir uma grande evolução do aluno quando existe uma boa relação entre professor e aluno, estratégias variadas e seriedade no estudo em casa. Pude constatar que o professor cooperante apresentou um amplo leque de abordagens interessantes e utilizou diversas estratégias de forma a dinamizar todas as aulas, o que resultou em atitudes positivas e motivadas dos alunos. Além disso, o professor cooperante combinou o seu lado profissional e exigente com o lado mais pessoal e sensível, adaptando-se sempre às necessidades e características de cada aluno, como foi evidenciado pela relação que manteve com todos os alunos. A minha postura ao longo do estágio foi muito além de mera observadora porque o professor me incluiu, quase como uma segunda professora na sala de aula, existindo abertura para a minha intervenção em diversas ocasiões e também foi possível criar uma relação de proximidade com os alunos.

Participar nas atividades de um grupo de alunos motivados e com bases sólidas foi bastante enriquecedor, pois revelou-me ser possível ter respostas positivas e bons resultados, mesmo quando se encontram situações mais desafiantes. Nas aulas de conjunto, o bom ambiente foi privilegiado, bem como a inclusão dos alunos menos avançados. O destaque que o professor cooperante deu aos jogos musicais no grupo foi interessante, pois permitiu fomentar o envolvimento dos alunos, reforçando o clima de diversão na aprendizagem.

Na perspetiva dos alunos, os concertos foram as atividades mais importantes do ano, por serem a prova de que o trabalho e esforço compensam, porém, na minha opinião, a evolução lenta e progressiva que acontece nas aulas semanais constitui o aspeto mais gratificante por revelar o impacto que o professor tem nos alunos.

Este período de estágio foi de grande desenvolvimento pessoal, por ter conseguido explorar várias capacidades enquanto professora e enquanto pessoa, através da observação na sala de aula e através do *feedback* oferecido pelo professor supervisor, em especial nas aulas que lecionadas pela Mestranda.

Sou grata pela disponibilidade e pela abertura manifestada pelos alunos, bem como, pela postura e seriedade do seu trabalho. A responsabilidade e espírito de equipa que encontrei neste grupo de jovens foi admirável, cresceram amizades a partir da interação nas aulas de conjunto e os alunos mostraram que sabem escutar o outro, tanto musical como socialmente.

Na minha perspetiva, este estágio confirmou a importância da música de conjunto como um dos pilares fundamentais na aprendizagem de um instrumento.

Pelos meus alunos, quero continuar a aprender e a melhorar enquanto professora, para que os possa orientar da melhor forma a nível musical e pessoal. Esta experiência prática mostrou-me que a importância de querer continuar a aprender sobre como melhorar e diversificar as minhas práticas pedagógicas. Quero explorar ainda mais as técnicas e as estratégias que apliquei nestes meses e muitas outras, que irei adquirir através de futuros

cursos e formações, sabendo que estas contribuem para muitas outras aprendizagens transversais no desenvolvimento do músico.

A formação prática que adquiri será, sem dúvida, basilar e estruturante para o meu percurso como professora. Este estágio na AMA, em ambiente relativamente pequeno e com contacto direto com alunos interessados e empenhados, foi uma experiência que excedeu as minhas expectativas iniciais. Sou profundamente grata a todos os que contribuíram para esta etapa, especialmente ao professor cooperante e ao professor supervisor.

Parte II – Investigação

A Aprendizagem Cooperativa nas aulas de Conjunto de Violino do Método Suzuki

1. Introdução

A música de câmara, com a sua rica história e papel central na educação musical, oferece uma oportunidade única para o desenvolvimento tanto musical quanto social dos estudantes. Esta prática exige cooperação, escuta ativa e comunicação interpessoal, promovendo simultaneamente competências técnicas e relacionais (Cotter-Lockard, 2012a; Seddon & Biasutti, 2009). No contexto do Método Suzuki, a música de câmara reforça habilidades instrumentais, ao mesmo tempo que potencia valores como a liderança, a colaboração e a responsabilidade partilhada (Starr, 1976; Suzuki, 1983b). Com ênfase na aprendizagem precoce em ambientes de apoio, o Método apresenta-se como terreno fértil para a implementação de estratégias cooperativistas (Fernandes, 2021; Johnson & Johnson, 1999). Estas estratégias cooperativas fornecem, assim, ferramentas para a construção de ambientes educativos mais inclusivos e participativos, que beneficiam tanto o crescimento artístico quanto social dos estudantes (Lopes & Silva, 2009).

Os conceitos da música de câmara no contexto do Método Suzuki são determinantes para tornar mais abrangente a educação musical. Através da aprendizagem cooperativa, que se associa desde logo à música de câmara, pretendemos demonstrar e validar como é possível fomentar a colaboração, a autonomia e a comunicação eficaz entre os alunos como evidenciam os autores Cosano Molleja et al. (2017) e Slavin (1995).

Esta investigação centra-se na análise dos conceitos aplicados em música de câmara no desenvolvimento artístico dos alunos com Método Suzuki e na avaliação da eficácia das estratégias cooperativistas para promover competências como a autonomia, espírito crítico, liderança e comunicação não-verbal (Blum, 1977; Pérez, 2016). A relevância deste estudo ultrapassa o domínio da educação musical, oferecendo evidências sobre como práticas colaborativas podem contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, melhorando as suas capacidades artísticas e sociais (Deckert, 1981; Winter & Martin, 1994).

Para alcançar esses objetivos, foi utilizada uma abordagem de investigação-ação sobre um grupo de alunos em classe de conjunto na qual foram aplicadas diversas estratégias de cooperação usadas em música de câmara. A investigação-ação é considerada uma metodologia particularmente adequada para estudos que procuram implementar e avaliar mudanças práticas (Coutinho et al., 2009; Fonseca, 2002). A recolha de dados inclui entrevistas com alunos e professores, observações de aulas de conjunto e questionários estruturados, permitindo analisar padrões e avaliar a eficácia das estratégias cooperativistas neste contexto.

Esta monografia está organizada em seis capítulos principais. O primeiro capítulo apresenta os problemas e objetivos do estudo, contextualizando a investigação e definindo as questões centrais. O segundo capítulo corresponde à revisão da literatura, que aborda os fundamentos teóricos da aprendizagem cooperativa e a filosofia do Método Suzuki. Em seguida, é detalhada a metodologia utilizada, bem como os procedimentos de colheita e análise de dados. O quarto capítulo é dedicado à análise dos dados, enquanto o quinto apresenta a descrição e discussão dos resultados, seguidos por recomendações práticas para a implementação de estratégias cooperativas nas aulas de conjunto Suzuki. Por fim, o sexto capítulo reúne as conclusões, sintetizando as principais descobertas e sugerem direções para futuras pesquisas.

1.1. Problemas e objetivos do estudo

Este estudo investiga como a aplicação de estratégias de cooperação nas aulas de conjunto Suzuki influencia os alunos, em relação às suas capacidades de liderança e comunicação não-verbal.

Esta investigação pretende responder às questões:

1) Quais são os contributos específicos da música de câmara para a aprendizagem musical e social dos alunos do Método Suzuki através da aprendizagem cooperativa?

2) Como é possível incentivar/suscitar a autonomia e espírito crítico nos alunos do Método Suzuki através de estratégias cooperativistas nas aulas de conjunto do Método Suzuki?

3) Como é possível melhorar as capacidades de comunicação não-verbal e de liderança dos alunos do Método Suzuki através de estratégias cooperativistas nas aulas de conjunto do Método Suzuki?

A partir destas questões, surgem como objetivos:

I. Compreender de que forma a Música de Câmara é um elemento fundamental no desenvolvimento musical e social dos alunos do Método Suzuki.

II. Analisar se as estratégias cooperativistas na Música de Câmara favorecem o desenvolvimento artístico dos alunos nas aulas de conjunto do Método Suzuki.

III. Avaliar o contributo das estratégias cooperativistas no contexto da Música de Câmara para desenvolver a autonomia e espírito crítico dos alunos nas aulas de conjunto do Método Suzuki.

IV. Avaliar o contributo das estratégias cooperativistas no contexto da Música de Câmara para desenvolver a comunicação não-verbal e liderança dos alunos nas aulas de conjunto do Método Suzuki.

A música de câmara, como prática educativa e artística, desempenha um papel crucial no desenvolvimento da aprendizagem (Baron, 1998). No entanto, a forma como essa prática pode ser otimizada para maximizar tanto a aprendizagem musical quanto a social ainda necessita de uma investigação aprofundada. Diante das características inerentes ao Método Suzuki, que promove a aprendizagem desde cedo num ambiente de apoio e colaboração, surge a questão de como integrar de maneira eficaz as várias estratégias cooperativistas na música de câmara para potencializar esse desenvolvimento.

2. Fundamentação teórica

2.1. Aprendizagem cooperativa

2.1.1. Definição e conceitos

A aprendizagem cooperativa constitui uma abordagem pedagógica que promove a interação e a colaboração entre os estudantes, visando o desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais. É caracterizada pela constituição de pequenos grupos de alunos, os quais trabalham juntos para alcançar objetivos comuns, compartilhando responsabilidades e recursos (Johnson et al., 1986). Os princípios estruturantes desta metodologia incluem a interdependência positiva, a responsabilidade individual e coletiva, a interação promotora, o desenvolvimento de habilidades interpessoais e o processamento em grupo (Lopes & Silva, 2009).

Segundo Matthews et al. (1995), a aprendizagem **cooperativa** e a **colaborativa** constituem abordagens pedagógicas centradas na participação ativa dos alunos em grupos reduzidos. Apesar de compartilharem esse princípio comum, diferenciam-se no grau de estrutura: a **aprendizagem cooperativa** é mais organizada, oferecendo diretrizes detalhadas aos educadores e instruções claras aos alunos sobre o funcionamento de grupo e eficiência da equipa. Já a **aprendizagem colaborativa** é frequentemente mais livre e menos formal. Segundo Chinn e Clark (2013), apesar de alguns académicos reconhecerem distinções conceituais entre as duas abordagens, existem também aqueles que as consideram semelhantes. Este autor considera a aprendizagem colaborativa como “uma estrutura de tarefas para a aprendizagem em que os alunos trabalham juntos em pequenos grupos, com pouco ou nenhum envolvimento momentâneo do professor num único grupo” (p. 229).

O princípio acima referido da interdependência positiva refere-se à forma como os alunos percebem que o sucesso de cada um está ligado ao sucesso de todos. Este princípio é fundamental para fomentar um ambiente de colaboração e apoio mútuos. Por outro lado, as responsabilidades individual e coletiva são outros pilares centrais da aprendizagem cooperativa. Paralelamente, cada membro do grupo é responsável pela sua própria aprendizagem e pela aprendizagem dos colegas - esta dualidade incentiva os alunos a envolverem-se ativamente e a contribuir para o sucesso do grupo. A interação promotora, ou seja, a interação cara a cara, encoraja e facilita o empenho dos membros do grupo, o que se revela também imprescindível para a eficácia da aprendizagem cooperativa (Curotta, 2007; Fernandes, 2021).

A comunicação, a liderança e a resolução de conflitos, neste contexto, são também cruciais para o desenvolvimento de competências interpessoais. Estas habilidades são aplicáveis e úteis em muitos outros contextos fora da sala de aula, nomeadamente, em ambientes profissionais. A capacidade de trabalhar eficazmente em grupo é uma competência essencial no mundo moderno, tanto no âmbito académico quanto no profissional (Rumiantsev et al., 2023). Além disso, o trabalho em grupo envolve a reflexão dos seus membros sobre a eficácia das suas ações e interações. Esta reflexão coletiva ajuda a identificar os pontos fortes e as áreas para melhoria, promovendo um ciclo contínuo de aprendizagem e aperfeiçoamento, fundamental para o sucesso da aprendizagem cooperativa (Curotta, 2007).

A implementação da aprendizagem cooperativa pode ser realizada por meio de várias estratégias, nomeadamente, tarefas de grupo, projetos colaborativos e discussões em pequenos grupos. Fernandes (2021) e Lopes e Silva (2009) discutem como a estruturação adequada das atividades é essencial para garantir o envolvimento de todos os alunos e maximizar os benefícios da experiência.

Este tipo de aprendizagem tem mostrado ser eficaz em diversos contextos educacionais, melhorando significativamente o desempenho académico, mas também desenvolvendo habilidades sociais e emocionais. De acordo com Johnson e Johnson (1999), esta abordagem pode levar a uma maior motivação dos alunos, uma melhor retenção do conhecimento e uma atitude mais positiva em relação à aprendizagem. Estes investigadores demonstraram que a cooperação em pequenos grupos de estudantes promove o sucesso coletivo, por meio de ações que se podem designar como: de ajuda mútua, de troca de informações, de *feedback* sobre o rendimento individual e em grupo, da reflexão dos elementos do grupo, da motivação grupal, da influência mútua nas opiniões e atitudes. Estas ações levam ao aprimoramento de habilidades interpessoais e grupais e à avaliação constante da eficiência do trabalho do grupo. Podem apontar-se como aspetos negativos da cooperação os diálogos não relacionados com a tarefa, a desigualdade na repartição das responsabilidades, a falta de colaboração genuína, as interações negativas (como comentários desrespeitosos), o individualismo camuflado de trabalho em conjunto, a superficialidade nas trocas de ideias e os preconceitos quanto à habilidade de contribuição de alguns membros (Chinn e Clark, 2013).

Sawyer (2006, como citado em Hopkins, 2015) enfatiza que a criatividade num contexto de grupo surge da colaboração conjunta e da qualidade das interações entre os participantes. Berg (1997, como citado em Hopkins, 2015) destaca que o género pode influenciar as interações, afetando o estatuto dos indivíduos dentro dos grupos de música de câmara, bem como, as formas linguísticas utilizadas e a qualidade das comunicações (Berg, 1997, como citado em Hopkins, 2015). Neste sentido, Hopkins (2015) argumenta que os docentes devem estar preparados para diferenciar e ajustar a forma como instruem os grupos conforme o seu nível de experiência, na medida em que aqueles que têm menos experiência devem ter um nível superior de orientação e deve ser promovida a autonomia nos grupos mais avançados. Este princípio é especialmente relevante em contextos de música de câmara, onde a prática em grupo exige ensaios regulares, muitas vezes sem supervisão do docente, e a integração de múltiplas competências simultâneas - musicais, cognitivas, de atenção e percetivas - resultando num aproveitamento potencialmente superior (Goodman, 2002, como citado em Cosano Molleja et al., 2017). A dinâmica dos grupos é ainda influenciada pela criatividade coletiva, que resulta da contribuição de todos os membros e da qualidade das interações estabelecidas (Sawyer, 2006, como citado em Hopkins, 2015).

Acresce que, o uso eficiente das linguagens gestual e corporal é essencial nas apresentações colaborativas. Com efeito, as formas de comunicação não-verbal, além de ajudarem a estabelecer andamentos, acentos, estruturas frásicas e musicais, também promovem a sintonia e precisão do grupo, em passagens de liderança, sincronizar entradas e timbres, refletir estados de consciência e transmitir intenções emocionais (Cosano Molleja et al., 2017).

2.1.2. Teorias de aprendizagem cooperativa

As teorias da aprendizagem cooperativa abrangem uma ampla gama de abordagens e princípios que fundamentam essa metodologia pedagógica. Johnson e Johnson (1999) desenvolveram uma das teorias mais influentes, “Learning Together” e destacaram a importância da interdependência positiva, da responsabilidade individual e coletiva, da interação promotora, das habilidades interpessoais e o processamento em grupo. Este modelo ilustra a forma como a colaboração aumenta não só os resultados acadêmicos, mas também a coesão social, uma vez que os alunos desenvolvem competências como de resolução de conflitos e de apoio mútuo. Os autores sublinham que, para a aprendizagem cooperativa ser eficaz, os alunos devem perceber que o sucesso individual está intimamente ligado ao sucesso do grupo como um todo, promovendo um ambiente de apoio mútuo e de cooperação. Esta perspectiva é corroborada por Curotta (2007), que ilustra a aplicação prática destas estratégias na sala de aula, sublinhando o papel de objetivos claros e da facilitação do professor no fomento de ambientes cooperativos.

Numa perspectiva construtivista, Piaget (1970) defende a interação entre pares como um processo ativo de construção de conhecimento através de conflito cognitivo, que leva a uma compreensão mais profunda e ao crescimento intelectual. Na aprendizagem cooperativa, este processo é fomentado ao expor os alunos a diversas perspectivas e ao promover a discussão de significados. Da mesma forma, Vygotsky (1978) também oferece uma base teórica significativa para a aprendizagem cooperativa com a sua teoria sociocultural, sugerindo que a aprendizagem é um processo social e que o conhecimento é construído através da interação com os outros. Com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, Vygotsky demonstra que os alunos podem alcançar níveis mais altos de pensamento e desempenho quando trabalham com colegas mais experientes ou com a orientação de um adulto (Lopes e Silva, 2009), pelo que a colaboração e responsabilidade partilhada permite aos alunos realizar tarefas mais difíceis.

Slavin (1995) defende a importância dos objetivos e recompensas de grupo para que a aprendizagem cooperativa seja eficaz, uma vez que os alunos percebem o sucesso coletivo de forma diretamente proporcional às suas contribuições individuais, criando responsabilização individual e garantindo que todos os membros contribuem de forma equitativa. Esta perspectiva alinha-se com a teoria da aprendizagem social de Bandura (1986), que identifica a observação e modelação de comportamentos como fundamentais para a aquisição eficaz de competências académicas e comportamentos sociais, em grupo. (Rumiantsev et. al, 2023).

2.2. O Método Suzuki

2.2.1. História e filosofia

O Método Suzuki, também conhecido como Método da Língua Materna, é uma abordagem educacional inovadora para o ensino da música, desenvolvida pelo violinista e pedagogo japonês Shinichi Suzuki (1983a). Este Método é amplamente reconhecido pela sua ênfase na aprendizagem precoce e no desenvolvimento das habilidades musicais de crianças através de um ambiente de apoio e motivação, assente num sistema triangular entre o professor, o aluno e os pais.

Shinichi Suzuki nasceu em 1898, em Nagoya, Japão, numa família de construtores de instrumentos, onde também trabalhou. Aos 17 anos, decidiu aprender violino após ter escutado um disco de Mischa Elman a interpretar *Ave Maria* de Schubert. Com o apoio de mecenas, prosseguiu os estudos em Tóquio com Ko Ando, e em Berlim com Karl Klinger, ambos antigos pupilos de Joseph Joachim. Durante um ensaio com o quarteto de cordas formado por ele e pelos seus irmãos, em 1933, o violinista constatou que “todas as crianças no Japão falam japonês” e compreendeu que a música poderia seguir princípios análogos, privilegiando a prática auditiva e a imitação. Esta percepção tornou-se num dos fundamentos do Método, no qual o domínio da linguagem musical antecede a leitura e a escrita da música, numa fase inicial.

Ao longo da sua carreira, desenvolveu a ideia de que a educação musical poderia ser um meio para desenvolver o carácter das crianças. Fundou a Escola de Talentos de Matsumoto, no Japão, onde consolidou e difundiu as suas técnicas de ensino. O Método conquistou reconhecimento internacional, transformando a pedagogia musical em muitos países (Hermann, 1981).

A filosofia subjacente a este Método baseia-se na premissa de que todas as crianças têm potencial para aprender música, da mesma forma que aprendem a falar a sua língua materna. Suzuki afirmava que, se uma criança pode aprender a falar fluentemente, também poderá aprender um instrumento musical com naturalidade, desde que seja inserida num ambiente propício (Suzuki, 1983a). Um dos alicerces conceptuais assenta na ideia de que “a educação começa no nascimento”, sublinhando a influência estruturante da atitude parental e docente no desenvolvimento das aptidões musicais das crianças (Suzuki, 1983a).

A aprendizagem através da imitação e repetição é outro componente central deste Método. As crianças iniciam a aprendizagem ouvindo e imitando gravações de alta qualidade, repetindo peças até dominarem técnica e fluentemente - processo semelhante à forma como assimilam a língua materna, ouvindo e repetindo consistentemente as palavras dos pais (Suzuki, 1983b). Assim, o envolvimento parental assume uma função essencial na aprendizagem: os pais são orientados a participar e supervisionar as aulas e o estudo diário em casa, numa relação que Suzuki designava por “triângulo da educação”, composta por criança, pais e professor (Suzuki, 1983a).

A filosofia do Método transcende a formação musical do aluno, privilegiando uma perspetiva holística que promove qualidades humanas como a sensibilidade, a disciplina e o respeito. Com o desenvolvimento destas capacidades num ambiente adequado, Suzuki acreditava que o objetivo principal do Método era formar crianças de bom carácter.

Esta metodologia revolucionou a educação musical ao enfatizar a importância do ambiente de aprendizagem, da imitação e repetição, da participação dos pais e do desenvolvimento holístico das crianças. A filosofia de Shinichi Suzuki continua a inspirar educadores e músicos em todo o mundo, provando que, com amor e apoio, qualquer criança pode alcançar a excelência musical.

2.2.3. Música de conjunto no Método Suzuki

No Método Suzuki, as aulas em grupo são essenciais para o desenvolvimento das habilidades musicais, da interação social e do sentimento de comunidade entre os estudantes (Suzuki, 1983b). Estas auxiliam e reforçam as aulas individuais e aprimoram a

experiência de aprendizagem de maneira geral. As sessões de música de conjunto, normalmente semanais, reúnem estudantes de diferentes níveis, organizados conforme habilidades musicais e não pela sua idade, permitindo que os alunos menos experientes observem, imitem e aprendam com os mais avançados. O repertório é frequentemente extraído dos livros Suzuki, selecionado de forma progressiva para facilitar a execução conjunta e garantir a participação plena, oferecendo também oportunidades de apresentação em grupo, o que contribui para a autoconfiança e o saber-estar em palco.

As aulas de conjunto promovem a aprendizagem colaborativa, a motivação e o sentido de comunidade, uma vez que os alunos aprendem tanto com o professor quanto com os outros colegas (Suzuki, 1983b; Starr, 1976), deste modo fortalecem a escuta ativa, a estabilidade rítmica e a uniformização do timbre, ao mesmo tempo que desenvolvem competências essenciais como a afinação, a expressão musical e a responsabilidade compartilhada.

Do ponto de vista interpretativo, a prática em conjunto exige equilíbrio entre autonomia e cooperação, alternância de liderança e acompanhamento, adaptação a diferentes interpretações e resposta coordenada a mudanças de dinâmica e ritmo. Essas experiências fortalecem a autoconfiança, a sensibilidade musical e a capacidade de negociação de decisões interpretativas (Starr, 1976; Suzuki, 1983a; Suzuki, 1983b).

Além disso, as aulas de conjunto funcionam como uma ponte para a música de câmara, preparando os alunos para ensaios em pequenos grupos, como trios ou quartetos, onde a escuta refinada, a empatia musical e a tomada de decisão coletiva são ainda mais exigidas (Suzuki, 1983b). Assim, estas aulas consolidam não apenas a aprendizagem técnica e musical, mas também preparam os estudantes para ambientes colaborativos mais avançados, nos quais a comunicação não-verbal, a coesão do grupo e a criatividade interpretativa são determinantes para o sucesso coletivo. Para criar um ambiente de aprendizagem motivador e desafiante, estas aulas utilizam jogos musicais, apresentações e repertório progressivo, promovendo simultaneamente a autonomia, o desenvolvimento auditivo e a técnica instrumental (Suzuki, 1983b).

2.3. Música de conjunto

A prática musical em grupo constitui um espaço privilegiado de aprendizagem, desenvolvimento artístico e social, no qual se cruzam a exigência técnica, a sensibilidade interpretativa e as competências interpessoais (Berger, 2001; Seddon & Biasutti, 2009; Tomes, 2004). A música de conjunto permite aos intérpretes experimentar a colaboração, a escuta ativa e a responsabilidade compartilhada, promovendo a negociação de decisões interpretativas e o equilíbrio entre autonomia e compromisso com os pares (Cook, 2013; Deckert, 1981; Goodman, 2002; Hamann & Gillespie, 2018). Os ensaios estruturados e práticas pedagógicas demonstram que, além do desenvolvimento musical, estas experiências fortalecem competências transferíveis para contextos profissionais e interpessoais (Flores, 2010; Sawyer, 2007).

Ensaio de quartetos de cordas ou outros pequenos ensembles ilustram de forma ainda mais concreta o impacto da música de conjunto na formação do músico. Estudos de Blum (1977; 1987) sobre os Quartetos *Guarneri* e *Casals* revelam que a execução coletiva requer diálogo constante, negociação de ideias interpretativas, disciplina individual e responsabilidade compartilhada, consolidando tanto a identidade coletiva do grupo quanto

a expressão artística individual. Goodman (2002) e Deckert (1981) reforçam que ensembles bem-sucedidos alternam liderança e acompanhamento, ouvem ativamente e respondem de forma adaptativa, desenvolvendo competências interpessoais essenciais.

A música de conjunto funciona, assim, como um laboratório de práticas cooperativas e interpretativas, preparando intérpretes para contextos variados, desde pequenos grupos a grandes formações mais complexas em interação musical. A escuta ativa, a adaptação contínua e a negociação de escolhas expressivas constituem habilidades essenciais que se transferem naturalmente para a música de câmara, onde a comunicação não-verbal, a coesão e a sensibilidade interpretativa são ainda mais exigentes (Blum, 1987; Cook, 2013; Flores, 2010; Hamann & Gillespie, 2018). Do ponto de vista pedagógico, a experiência do trabalho em grupo fornece aos músicos iniciantes e avançados as bases para atuar em ensembles menores, permitindo-lhes desenvolver autonomia técnica, criatividade interpretativa e responsabilidade enquanto grupo — competências fundamentais na prática da música de câmara.

A música de conjunto, no contexto educativo, não é apenas um exercício técnico ou recreativo; é um veículo de aprendizagem integral, que integra o desenvolvimento individual, cooperação musical e o diálogo artístico, constituindo um ponto de partida natural para a música de câmara. Nos pequenos ensembles, os princípios de liderança rotativa, escuta ativa, negociação interpretativa e compromisso coletivo, previamente explorados em grandes grupos, são refinados e aprofundados, consolidando uma prática musical rica, complexa e socialmente significativa (Blum, 1977; Keller, 2011; Winter & Martin, 1994)

2.3.1. Música de câmara

In its beginnings, music was merely chamber music, meant to be listened to in a small space by a small audience.

Gustav Mahler

A expressão “música de câmara” remonta às origens da prática musical em pequenos grupos, tradicionalmente realizada em salas privadas ou câmaras, diferenciando-se assim das apresentações orquestrais em teatros, igrejas ou grandes auditórios (Michels, 1985; Parry, 1911, como citado em Pérez, 2016). Este contexto intimista determinou tanto o nome como as características fundamentais do género: a execução com um instrumentista por parte e a ausência de um maestro externo ao grupo. A prática em pequenos conjuntos exige uma coordenação direta entre intérpretes, e confere à música de câmara um carácter democrático e participativo, em que cada músico era responsável pela realização da sua própria voz ou parte (Pérez, 2016).

Durante o Classicismo, o quarteto de cordas emergiu como arquétipo, em grande parte graças à obra de Haydn, considerado o “pai” do género (Baron, 1998; Radice, 2012). O quarteto foi frequentemente descrito como uma conversa entre iguais porque, ao contrário da música orquestral, este espelha os ideais iluministas de diálogo, razão e civilidade (Keller, 2011). A ascensão da burguesia no século XVIII contribuiu para a difusão desta prática, promovendo concertos em ambientes domésticos e sociais e estimulando a criação de repertório independente das estruturas de mecenato aristocrático. A música de câmara

expandiu-se para diversas formações (trios, quintetos, ensembles de sopro) mantendo o equilíbrio entre autonomia individual e responsabilidade coletiva, o que faz da música de câmara um género reverenciado e um veículo de comunicação íntima e coesão dos elementos do grupo (Kornstein & Holland, 1922).

É possível destacar três princípios fundamentais da prática camerística: *rhythmic interlocking* (a responsabilidade dos músicos com figuras rítmicas mais curtas), *motivic transfer* (a partilha e circulação de motivos entre instrumentos) e *active accompaniment* (a capacidade de ornamentar ou apoiar o tema principal para que este se realce). Estes princípios revelam como a estrutura musical reflete processos sociais elementares de dar, receber e apoiar (Kornstein & Holland, 1922).

Do ponto de vista interpretativo, a prática em conjunto exige o equilíbrio entre liderança rotativa, responsabilidade compartilhada e coordenação entre autonomia individual e objetivos coletivos. Nos ensaios do Quarteto Guarneri, destacavam-se momentos de diálogo aberto, crítica construtiva e negociação coletiva de problemas, favorecendo tanto a profundidade interpretativa quanto a coesão do grupo (Blum, 1987). Alexander Schneider, do Quarteto de Budapeste, sugeria que cada andamento fosse liderado por um músico diferente, reforçando a liderança rotativa e a responsabilidade compartilhada (Blum, 1987). A música de câmara exige alternância entre liderança e acompanhamento, escuta ativa e respostas adaptativas, promovendo competências transferíveis para contextos profissionais e interpessoais (Berger, 2001; Deckert, 1981; Goodman, 2002; Tomes, 2004). A performance em grupo configura-se como uma construção interpretativa, que ganha relevo quando os músicos tomam decisões quanto à interpretação de forma democrática (Cook, 2013; Hamann & Gillespie, 2018). A diversidade de formações instrumentais e de estilos exige estratégias específicas de comunicação musical e gestual para cada família de instrumentos, criando um espaço em que a escuta ativa, a adaptação mútua e a negociação constante são fundamentais (Seddon & Biasutti, 2009; Goodman, 2002; Deckert, 1981; Flores, 2010).

Sawyer (2007) defende que a criatividade em grupo surge da interação entre os membros, numa lógica de construção coletiva. Do mesmo modo, Cotter-Lockard (2013) descreve os quartetos de cordas como “equipas generativas”, em que a colaboração entre os músicos gera soluções musicais só possíveis de alcançar coletivamente. Estudos sobre a dinâmica de ensaios confirmam que o êxito da prática coletiva depende tanto da dimensão musical quanto da gestão das relações interpessoais, pelo que, o funcionamento interno dos quartetos ilustra o carácter democrático e cooperativo desta prática (Murnighan & Conlon, 1990).

O equilíbrio entre individualidade e homogeneidade manifesta-se ainda em aspetos interpretativos, como o *vibrato* ou a articulação, onde convivem diferenças pessoais e a necessidade de unidade do grupo (Blum, 1987). Divergências entre membros são naturais e constituem oportunidades de debate e crescimento coletivo. Blum (1987) descreve ainda como os ensaios do Quarteto Guarneri se estruturavam em três fases: leitura integral da obra, trabalho individual e coletivo de motivos e blocos temáticos, e reconstrução final, em que o tempo e fraseado determinavam a expressão artística. Este modelo evidencia que a música de câmara exige disciplina individual e negociação dos elementos que formam o coletivo. Pesquisas sobre gestos, contacto visual, postura e respiração mostram que estes

elementos sincronizam entradas, transmitem intenção expressiva e permitem coordenação sem necessidade de um líder fixo (Pérez, 2016).

A interpretação de obras de música de câmara envolve simultaneamente atenção ao contexto histórico, precisão na execução e criatividade expressiva. No estudo sobre o Quarteto Casals, Blum (1977) demonstra que os intérpretes de excelência equilibram liberdade e responsabilidade, ao trazerem a sua perspectiva pessoal à prestação artística, mantendo-se atentos à visão coletiva do grupo. Green (1986; 2003) complementa esta visão, destacando a autoconfiança, concentração e superação de bloqueios internos como elementos cruciais para a plena realização artística no contexto coletivo. A música de câmara desafia os intérpretes a atingir elevados níveis de sofisticação técnica e expressiva (Keller, 2011; Klorman, 2013; Winter & Martin, 1994). Bruser (1997) insiste na importância de tocar a partir “do coração”, reforçando a necessidade de autenticidade e ligação emocional entre músicos. Assim, a música de câmara é um espaço privilegiado para a formação integral do músico, cruzando exigência técnica, profundidade artística e aprendizagem humana (Tomes, 2004).

Do ponto de vista pedagógico, Flores (2010) propõe a rotação de lideranças e o incentivo à autorreflexão, enquanto Cotter-Lockard (2012a) defende a criação de ambientes de ensaio em que todos possam propor ideias e críticas construtivas. Ambos os autores sublinham que o processo colaborativo é tão crucial quanto o virtuosismo individual: uma comunicação eficaz — verbal e não-verbal — permite a concretização de interpretações refinadas e fomenta um sentido artístico coletivo. A música de câmara oferece uma formação incomparável em trabalho de equipa, constituindo um modelo tanto para a cooperação musical quanto para a social, e os ensembles bem-sucedidos destacam-se pela “capacidade de dar e receber”, alternando liderança e acompanhamento, ouvindo ativamente e respondendo de forma adaptativa (Deckert, 1981; Goodman, 2002). O desenvolvimento da comunicação não-verbal é igualmente crucial.

2.3.2. Comunicação não-verbal

A comunicação não-verbal engloba a linguagem corporal, expressões faciais, gestos e proxémica⁹ e outros sinais que transmitem informação sem recorrer à fala. Trata-se de um elemento central na interação humana e na coordenação social, desempenhando um papel crucial em contextos de colaboração artística, como a música de câmara e a prática musical em grupo, onde regula a interação, expressa emoções e transmite intenções de forma rápida e muitas vezes de forma inconsciente (Saggese, 2023).

Desde os primórdios da humanidade, gestos e expressões faciais foram utilizados para comunicar estados emocionais e intenções, evoluindo para códigos não-verbais sofisticados em diversas culturas. A título de exemplo, os hieróglifos egípcios e a arte rupestre, o teatro na Grécia Antiga, a gestualidade religiosa medieval na Idade Média e as

⁹ “Proxémica, o estudo de relações espaciais durante a comunicação, que guia a nossa compreensão de como o espaço pessoal impacta as mudanças sociais (...), os limites invisíveis do espaço pessoal moldam profundamente as nossas interações e relações (...) como dinâmicas de poder, estatuto social e normas culturais. (...) Hall (1966) explorou a proxémica de forma extensiva, revelando as variações culturais e o impacto das distâncias espaciais nas interações humanas. Compreender estas dinâmicas espaciais enriquece a nossa compreensão da comunicação não-verbal.” Tradução de Saggese, 2023.

normas de etiqueta nas cortes europeias. Atualmente, o gesto, o toque, o contacto visual, a expressão facial e a proxémica continuam a desempenhar funções universais, transmitindo estados emocionais e intenções de forma imediata (Saggese, 2023).

Ekman e Friesen (1969) classificam os gestos e sinais da comunicação não-verbal em cinco categorias: **emblemas**, gestos que podem substituir palavras ou frases e estão enraizados numa cultura, sendo compreendidos sem contextualização verbal; **ilustradores**, sinais que complementam o discurso verbal para exemplificar ou enfatizar algo; **demonstrações de afeto**, que transmitem emoções através do corpo e do rosto; **reguladores**, que orientam o andamento da interação, indicando momentos de escuta ou de fala; e **adaptadores**, gestos inconscientes que um indivíduo faz para se autorregular ou reduzir tensão (o aceno, sorriso, contacto visual, postura corporal e toque, que podem indicar atenção, interesse, conforto, abertura ou autoridade são exemplos desta comunicação não-verbal).

Na música, a comunicação não-verbal é essencial para os músicos de câmara e assume um papel específico na coordenação entre intérpretes. Windsor (2011) propõe três categorias de gestos musicais: aqueles que produzem diretamente o som, os que influenciam indiretamente a produção sonora e os que suplementam, reforçando a expressividade musical. Estes gestos refletem a relação entre fisiologia, mecânica instrumental e emoção, como ocorre no vibrato rápido, que transmite tensão tanto no som quanto no movimento visível da mão.

Estudos demonstram que gestos, contacto visual, postura e respiração são usados para sincronizar entradas, indicar intenções expressivas e reforçar a coesão do grupo (Cotter-Lockard, 2012a; Flores, 2010; Pérez, 2016). Pesquisas em quartetos de cordas profissionais identificam seis modos de comunicação, verbais e não-verbais, que se organizam em **instrução**, **cooperação** e **colaboração**. A instrução não-verbal inclui demonstrações visuais ou auditivas; a cooperação manifesta-se em gestos e discussões técnicas; e a colaboração em trocas criativas, permitindo improvisações e variações interpretativas espontâneas. Os autores distinguem dois níveis de sintonia: **simpática**, associada à execução técnica, e **empática**, ligada à conexão emocional profunda, que favorece o surgimento da chamada “criatividade empática” (Seddon & Biasutti, 2009).

Pérez (2016) detalha ainda movimentos prévios, simultâneos e posteriores à emissão de som, incluindo respiração, preparação do arco e deslocamentos que marcam entradas, secções musicais ou grandes intervalos melódicos, bem como, gestos alheios à emissão sonora que valorizam a interpretação ou influenciam a percepção do público. Estudos de neurociência confirmam a relevância destes sinais, demonstrando sincronização intra-cerebral (coordenação dentro do cérebro de cada músico) e inter-cerebral (coordenação entre os cérebros dos dois músicos). Além disso, verificaram-se diferenças significativas entre os músicos que assumem a liderança e os que seguem, indicando que o papel de cada intérprete influencia não só a performance musical, mas também a atividade cerebral durante a execução (Sänger et al, 2012).

A análise da comunicação não-verbal em contexto musical deve considerar tanto os elementos comuns quanto as divergências, sem assumir que apenas fatores como instrumento, escola ou experiências prévias determinam os gestos utilizados pelos músicos.

2.3.2.1. Comunicação não-verbal na música de conjunto

A comunicação não-verbal desempenha um papel central no ensino e na performance musical, facilitando a interação entre professores e alunos, bem como na coordenação entre músicos. Gestos, expressões faciais e posturas corporais são recursos fundamentais para transmitir *feedback*, direcionar a atenção e demonstrar técnicas musicais, criando um ambiente de aprendizagem intuitivo e eficiente (Zalar et al., 2015).

A investigação sobre estratégias comunicativas evidencia a importância do contacto visual, das expressões faciais e da gestão do espaço corporal para assegurar a coesão do grupo e a clareza na transmissão de ideias musicais. Como sublinha Dash (2013), a eficácia destas estratégias depende da sua adaptação ao contexto de cada formação, garantindo simultaneamente a harmonia interpretativa e coordenação prática.

O desenvolvimento das competências de comunicação não-verbal em música ocorre de forma gradual, por meio da observação de colegas, da experimentação de diferentes formas de expressão e da reflexão sobre a eficácia dos gestos emitidos e recebidos. Nesse processo, os músicos adquirem uma sensibilidade contextual, ajustando a comunicação corporal a variações culturais e estilísticas que influem na interpretação (Pérez, 2016).

No plano pedagógico, Davidson e Correia (2002) propõem estratégias específicas para o trabalho da expressividade corporal (como a Técnica Alexander), a criação de narrativas gestuais para as obras, a atribuição de metáforas às frases musicais e a inversão de papéis na sala de aula (permitindo que os alunos assumam temporariamente o lugar do professor). Em performance, sinais visuais e cinestésicos - como movimentos preparatórios, respirações conjuntas, olhares ou gestos de arco - são cruciais para a sincronização e para a definição de aspetos expressivos e funcionais, tais como, articulação, andamento e entradas. Estes mecanismos assentam em processos cognitivos rápidos, que favorecem a atenção conjunta, a antecipação e a emergência de estados de *fluxo grupal* (Zalar et al., 2015).

Entre os diferentes contextos musicais, a música de câmara é um dos mais exigentes em termos de comunicação não-verbal. A reduzida dimensão dos grupos, a liderança partilhada e a necessidade de articulação interpretativa em tempo real tornam indispensável a utilização de sinais corporais claros e eficazes (Klorman, 2015; Pérez, 2016). A evolução histórica destes agrupamentos, estudada por Klorman (2015), demonstra que o êxito das formações dependia frequentemente de uma sintonia intuitiva não-verbal. Fontes históricas relatam como o contacto visual, os acenos e gestos subtis substituíam a figura do maestro, permitindo um fraseado coeso e uma respiração musical partilhada.

Na prática, os músicos de câmara recorrem a uma ampla gama de sinais não-verbais: gestos preparatórios para indicar entradas, movimentos corporais para moldar frases, contacto visual e orientação postural para negociar liderança e expressões faciais que reforçam a dimensão emocional da obra (Pérez, 2016; Zalar et al., 2015). Tais mecanismos não apenas coordenam a execução, como também alimentam processos de atenção conjunta, antecipação e coesão expressiva durante a performance (Zalar et al., 2015).

O domínio desta competência exige práticas deliberadas, como exercícios de espelhamento, ensaios sem maestro e sessões estruturadas de *feedback* entre pares, estratégias que promovem consciência mútua e responsividade no grupo (Pérez, 2016). Ainda assim, subsistem desafios: os sinais podem ser ambíguos, as interpretações

divergem entre culturas e muitos músicos não recebem formação formal neste campo, desenvolvendo estas habilidades sobretudo pela experiência acumulada (Davidson & Correia, 2002; Saggese, 2023).

Apesar dessas limitações, a comunicação não-verbal é simultaneamente uma habilidade inata e uma competência aprendida. O seu uso consciente contribui decisivamente para a coesão técnica, a expressividade conjunta e a profundidade artística das performances coletivas. Seja ao sinalizar sutilmente uma mudança de andamento, seja ao partilhar uma intenção expressiva comum, os sinais não-verbais conectam os músicos e tornam possível uma articulação artística coletiva que transcende as palavras (Davidson & Correia, 2002; Klorman, 2015; Pérez, 2016; Saggese, 2023; Zalar et al., 2015).

2.3.3. Liderança

A liderança em contextos musicais coletivos assume uma complexidade particular, moldada pelas dinâmicas únicas da criação artística colaborativa. Tanto em grupos profissionais como em ambientes educativos, a liderança eficaz contribui para a excelência artística, para a coesão do grupo e crescimento individual dos seus membros. Apoiado em autores de renome, este capítulo examina os papéis, estilos e estratégias de liderança no contexto da música de conjunto, articulando a prática com a teoria educacional e organizacional.

No seu estudo pioneiro sobre quartetos de cordas, Murnighan e Conlon (1991) analisam a existência de uma estrutura hierárquica informal, com o primeiro violino frequentemente a assumir um papel de liderança. No entanto, essa liderança bem-sucedida depende da capacidade de equilibrar autoridade com abertura à contribuição dos outros membros. Os autores observam que grupos de alto desempenho tendem a reconhecer a necessidade de liderança clara, mas também promovem processos de tomada de decisão partilhada. Por outro lado, a ausência de liderança definida pode gerar conflitos, ao passo que, uma liderança muito rígida pode inibir a expressividade e o envolvimento dos restantes músicos.

A investigação de Chang et al. (2017) reforça esta ideia de liderança dinâmica, salientando que a influência dentro de um grupo musical pode mudar em função das circunstâncias — por exemplo, um músico pode assumir um papel mais ativo numa secção tecnicamente exigente da obra ou quando há necessidade de coordenação específica. Este tipo de liderança situacional sublinha a importância da flexibilidade e da escuta ativa na prática coletiva.

Adorno (1995), embora não se refira especificamente à música, reflete criticamente sobre a tensão entre autoridade e democracia nos contextos educativos, destacando os perigos de uma liderança autoritária que suprime a individualidade dos elementos do grupo. Para o autor, a liderança verdadeiramente eficaz é aquela que encoraja o espírito crítico, a autonomia e a colaboração consciente dos seus membros.

Allen (2018) propõe que a liderança docente deve ser entendida como uma construção coletiva, baseada na ação dos próprios professores e na interação com alunos e contextos.

O professor enquanto líder não é apenas transmissor de conhecimento técnico, mas um agente ativo na construção de práticas musicais significativas, envolvendo-se na tomada de decisões e na promoção da aprendizagem colaborativa. Esta visão dialoga com uma abordagem construtivista, na qual a liderança emerge das relações sociais e do contexto pedagógico. A teoria construtivista-social, conforme discutida por Allen (2018)

entende a liderança como um processo socialmente mediado. Em vez de serem “líderes natos” ou designados através de hierarquias rígidas, os líderes emergem em função das necessidades do grupo e das interações que ocorrem entre os seus membros. Em ambientes musicais colaborativos, isto significa que a liderança pode ser distribuída, contextual e temporária, baseada na confiança, nas competências, e na experiência partilhada.

As principais teorias contemporâneas de liderança oferecem enquadramentos úteis para compreender como pode ser exercida a liderança em grupos musicais. A teoria da contingência, tal como explorada por Billsberry (2009), defende que não existe um único estilo de liderança ideal, pois a sua eficácia depende do contexto. No âmbito musical, isto significa que liderar um ensaio informal pode exigir uma abordagem participativa, enquanto uma atuação pública pode requerer uma liderança mais diretiva e assertiva. Este modelo reconhece que os repertórios, a cultura do grupo, o nível de preparação dos músicos e as exigências de tempo influenciam a forma como o líder deve agir. Assim, um músico-líder ou docente eficaz deve ser capaz de adaptar o seu estilo a estas variáveis, exercendo uma liderança envolvida, fluida e responsiva.

Palen e Palen (1997) oferecem orientações práticas sobre como liderar eficazmente em contextos artísticos e colaborativos. Entre os princípios essenciais destacam-se:

- Clarificação de objetivos: Um bom líder musical deve definir metas artísticas claras e comunicá-las de forma transparente;
- Capacidade de escuta: Escutar os pontos de vista dos colegas, permitindo integrar ideias diversas e encontrar soluções musicais mais ricas;
- Gestão do tempo e do processo: O líder deve organizar ensaios de forma produtiva e reconhecer quando um grupo precisa de estrutura ou de espaço para experimentação;
- Promoção da confiança: Liderar com respeito e confiança reforçando a coesão do grupo e estimulando o envolvimento dos membros;
- Modelização de conduta: O líder é também um exemplo, sendo que demonstrar profissionalismo, preparação e empatia reforça a legitimidade do seu papel.

A liderança na música de conjunto não é uma atividade fixa, mas um processo interativo e sensível ao contexto e circunstâncias. Estudos como os de Chang et al. (2017) e Murnighan e Conlon (1991), complementados pelas reflexões críticas de Adorno (1995) e pelas abordagens educativas de Allen (2018), demonstram que liderar em música é tanto uma arte quanto uma prática pedagógica. Ao cultivar uma liderança flexível, reflexiva e partilhada, é possível equilibrar a busca pela excelência artística com o fortalecimento dos laços humanos que sustentam a prática musical coletiva.

2.3.4. "Live, Breathe, and Die" – o exemplo e as técnicas do Quarteto Cavani

O Quarteto Cavani¹⁰, reconhecido internacionalmente, desenvolveu, durante a sua experiência no Instituto de Cleveland (Cleveland Institute of Music), uma abordagem

¹⁰ <https://cavanistringquartet.com/quartet-bio/>

O Quarteto Cavani, ativo há mais de três décadas, destaca-se pela interpretação do grande repertório de música de câmara e pela estreia de obras contemporâneas, apresentando-se em festivais internacionais e residências artísticas. É reconhecido pela excelência artística e pelo papel como embaixador da música de câmara em projetos

pedagógica inovadora de *coaching* aplicada de grupos de música de câmara. Ao longo dos anos, o quarteto tem aplicado estratégias específicas em ensaios e performances, enfatizando a liderança partilhada, a comunicação não-verbal e a consciência interpretativa dos músicos. Atribuir funções de liderança a diferentes membros ao longo dos ensaios aumenta a responsabilidade coletiva, desenvolvendo empatia musical e flexibilidade (Cotter-Lockard, 2012a; Murnighan & Conlon, 1991).

A experiência do Quarteto Cavani no CIM permitiu a criação de técnicas pedagógicas e de ensaio adaptadas às necessidades de diversos grupos musicais. Para além de melhorar a qualidade artística, a principal intenção era fortalecer as habilidades interpessoais essenciais à música de câmara, como a escuta ativa, a liderança distribuída e a capacidade de tomar decisões interpretativas de forma colaborativa. Entre essas estratégias incluíam-se exercícios de respiração coletiva, imaginação, estudo detalhado da partitura, análise de carácter e dinâmica, bem como, atividades que promovem a pulsação rítmica e expressão do grupo. Atribuir funções de liderança a diferentes músicos ao longo dos ensaios aumenta a consciência interpretativa de todos os membros. Cada músico experimenta a responsabilidade de guiar entradas, dinâmicas e fraseado, o que desenvolve empatia musical e flexibilidade.

A técnica "Live, Breathe, and Die" (Viver, Respirar e Morrer) tornou-se a mais emblemática da abordagem do quarteto, constituindo uma prática intensamente emocional e comprometida com a música de câmara. Esta técnica propõe três etapas complementares: *Live* refere-se à vivência autêntica da música, em que os intérpretes se envolvem profundamente com a obra, trazendo as suas próprias emoções e experiências para a interpretação; *Breathe* destaca a importância da respiração como metáfora da comunicação e da sincronização coletiva, favorecendo a coesão rítmica e dinâmica, e *Die* sugere a entrega total à performance, como se cada apresentação fosse a última (Cotter-Lockard, 2012a). Esse nível de compromisso intensifica a experiência, tanto para os músicos quanto para o público, criando momentos muito impactantes (Sawyer, 2007).

O Quarteto Cavani aplica esta técnica tanto em ensaios como em performances, recorrendo a exercícios de respiração e visualização que reforçam a conexão emocional entre os músicos. De acordo com estudos (Murnighan & Conlon, 1991), os grupos de alto desempenho tendem a usar os gestos e contacto visual para gerir a tensão dos ensaios, valorizando os papéis individuais sem comprometer a coesão do conjunto.

Outras estratégias de ensaio desenvolvidas pelo quarteto incluem exercícios de movimento rítmico ("Chamber Music Aerobics"), contagem coletiva com carácter e dinâmica ("Shakespearean Approach to Counting"), exploração isolada da coordenação das mãos ("Left Hands Alone"), direção partilhada ("Conduct Together"), uso de sílabas ou palavras para sentir o ritmo, bem como, experiências performativas como tocar de costas voltadas ou afastados. A própria técnica "Live, Breathe & Die" assume a forma de exercício em que cada membro inicia uma passagem musical e os demais devem replicar exatamente as nuances observadas, promovendo a entrega dramática, com sincronização e consciência coletiva (Cotter-Lockard, 2012a).

Exercícios desta natureza revelaram-se eficazes para reforçar a pulsação interna e coletiva, desenvolver a empatia musical e prevenir a concentração da liderança num único elemento. Na tabela 11 são apresentados alguns exemplos de exercícios desenvolvidos e aplicados pelo Quarteto Cavani. A utilização consciente de gestos, olhares e sinais respiratórios permite sincronizar entradas e articulações sem interromper a continuidade da música, fortalecendo a confiança mútua e a comunicação não-verbal entre os músicos (Cotter-Lockard, 2012a).

Tabela 11: Técnicas de Ensaio do Quarteto Cavani

Técnica de ensaio	Fase de aplicação	Descrição	Objetivos
Expressão			
Tocar para o centro	Inicial	<p>Todos os membros enviam a sua energia para o centro do quarteto. O grupo pode colocar uma mascote, como um animal de peluche, no centro, ou imaginar uma esfera mágica de energia no centro.</p> <p>Os membros do quarteto imaginam que estão a enviar a energia para o centro e a projetá-la de volta uns para os outros e para o público.</p> <p>Variação: Retirar as estantes e sentarem-se próximos uns dos outros para sentirem as vibrações do som. Prestar atenção às harmonias.</p>	<p>Ter foco de grupo. Inspirar. Enviar e receber energia.</p> <p>Ir para além das notas escritas na pauta e das estantes.</p> <p>Coreografar dinâmicas e momentos musicais especiais.</p> <p>Sentir as vibrações da música.</p>
Palavras ou sílabas	Inicial	<p>Encontrar palavras e/ou sílabas que acompanhem a música. Podem ser palavras inventadas ou escolhidas para se adequarem ao estilo da música (ver partes cantadas).</p>	<p>Trabalhar o carácter. Comunicar ideias musicais. Ter conexão rítmica e de pulsação. Dar entradas. Precisão rítmica.</p>
Imagens	Inicial	<p>Desenho de uma imagem ou visualização de uma imagem na mente que evoque o estado de espírito, emoção ou sentimento da música. Imaginar a mistura de um recipiente grande de cores que se fundem num som coeso.</p> <p>Considerar a imagem de misturar um recipiente de cores para criar um som unificado. Ou imaginar que cada parte é como um fio colorido num tapete e cada fio deve ser ouvido.</p>	<p>Interpretar o estado de espírito, emoção e carácter da música. Fundir o som e trabalhar a qualidade sonora.</p>
Carácter – vibrato	Intermédia	<p>Ajustar o vibrato, debater a sua velocidade e amplitude. Especificar a rapidez e a amplitude do vibrato que melhor expressem a música.</p>	<p>Expressar o carácter e emoção da música.</p>
Ajustar a velocidade do arco	Intermédia	<p>Ajustar a velocidade do arco.</p>	<p>Explorar a produção e qualidade do som. Criar um som de conjunto unificado.</p>

			Dominar o carácter.
Cantar as partes	Intermédia	<p>Cantar as partes para compreender o fraseado.</p> <p>Adicionar palavras no estilo da época do compositor, ou no estilo pelo qual o compositor é conhecido. Por exemplo, para Mozart pode soar como uma ópera e, para Schubert, pode soar como <i>uma canção</i>.</p>	<p>Estruturar e frasear.</p> <p>Fundir e equilibrar o som e a qualidade de som.</p> <p>Libertar o som.</p> <p>Ter uma conversa musical.</p>
Coordenação rítmica e comunicação			
Afinar os instrumentos	Inicial	<p>Usar um afinador (ou com aplicações no iPhone ou Android) e afinar individualmente. Garantir que as cordas soltas de todos os instrumentos estão afinadas entre si.</p>	<p>Melhorar a afinação e a qualidade do som.</p>
Aeróbica de música de câmara	Inicial	<p>TOCAR a música enquanto se movimentam juntos da direita para a esquerda na pulsação da música, movendo-se nos tempos fortes. Especialmente útil para andamentos lentos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repetir a mover-se para cima e para baixo na pulsação. • Voltar a tocar a passagem com movimentos diferentes nos tempos fortes. • Cada membro do grupo deve conseguir mostrar o ritmo e carácter em simultâneo, inspirando todos. 	<p>Movimentar do grupo com a partilha do ritmo não-verbal.</p> <p>Sentir a pulsação e respirar em conjunto;</p> <p>Desenvolver o movimento físico, o carácter e a conexão.</p> <p>Libertar o som.</p> <p>Unificar, equilibrar e ter empatia.</p> <p>Movimentar em conjunto e partilhar de forma não-verbal.</p>
Olhar a cada compasso	Inicial	<p>Olhar uma vez por compasso para os colegas, em todos os compassos!</p> <p>Integrar na técnica 'Viver, Respirar e Morrer'.</p>	<p>Conectar.</p> <p>Ser proativo.</p> <p>Conectar visualmente.</p> <p>Ler e responder a sinais visuais.</p>
Dar entradas	Inicial	<p>Dirigir com os instrumentos para indicar inícios e finais, andamento, ritmo e fraseado.</p> <p>Mostrar o carácter rítmico através do instrumento e da colocação do arco ou ainda a respiração para dar a entrada.</p> <p>Não existe um líder ou seguidor; apenas um iniciador principal, e o resto do grupo também inicia. Todos devem dar e receber sinais ao mesmo tempo.</p> <p>Entrada antes da entrada: antes de tocar, conectar com os outros no grupo e começar a respirar no andamento e carácter da música.</p> <p>Entrada "uber": cada pessoa dá a sua própria entrada, inspirando no tempo antes de começar.</p>	<p>Desenvolver a percepção de pulsação e ligação rítmica.</p> <p>Contacto físico.</p> <p>Desenvolver p carácter, fraseado e precisão rítmica.</p> <p>Dar e receber.</p>

Bater palmas	Inicial	Sem instrumentos, bater palmas com o ritmo das diferentes partes, como se o grupo estivesse a tocar a passagem com instrumentos.	Dar entradas. Pulsção e conexão rítmica.
Apenas mãos direitas	Inicial	Tocar uma passagem em cordas soltas, com as arcadas e articulações marcadas na música.	Dominar a pulsção e conexão rítmica, e a estrutura e fraseado. Dar entradas. Fundir e equilibrar o som.
Subdividir	Inicial	Um ou mais músicos tocam subdivisões rítmicas das notas.	Dominar a pulsção e conexão rítmica. Desenvolver carácter e fraseado. Ter precisção rítmica.
Sem <i>vibrato</i>	Inicial	Tocar uma passagem sem <i>vibrato</i> .	Melhorar a afinação, o fraseado e a qualidade de som.
Tocar escalas em unísono	Inicial	Tocar escalas em unísono ou em oitavas. Aprender a ajustar rapidamente as notas. Variações: - Tocar oitavas, quintas e terças - Afinar sem <i>vibrato</i> para conseguir a ressonância dos harmónicos. - Adicionar <i>vibrato</i> . - Uma pessoa inicia e os outros imitam dinâmicas, <i>vibrato</i> , andamento, etc.	Melhorar a afinação e a escuta. Fazer aquecimento. Praticar as entradas e respirações.
Tocar mais devagar ou mais rápido que o andamento definido.	Inicial	Tocar a passagem mais devagar que o andamento marcado para ouvir os ritmos e harmonias. Tocar a passagem mais rápido que o andamento marcado para perceber melhor o contorno da frase - em andamentos lentos.	Ter consciência e precisção rítmica. Dominar o fraseado.
Tocar corais de Bach	Intermédia	- Afinar sem <i>vibrato</i> para conseguir a ressonância dos harmónicos - Adicionar <i>vibrato</i> - Uma pessoa inicia e os outros imitam dinâmicas, <i>vibrato</i> , andamento, etc.	Melhorar a afinação. Prática de entradas e respirações. Fazer aquecimento.
Contagem Shakespeariana	Intermédia	Sem instrumentos, contar todas as partes em voz alta, em grupo, com o carácter, fraseado e dinâmica da peça, garantindo que o estilo e a inflexão vocal refletem a intenção musical do compositor. Variações: - Contar na língua do compositor - Levantar-se e contar as partes com o carácter, usando gestos de mãos como numa conversa.	Estruturar e frasear. Trabalhar as dinâmica, ritmo e carácter. Sentir e respirar em conjunto. Equilibrar, unificar e ter flexibilidade. Divertir.
Metrónomo	Intermédia	Tocar uma passagem com o metrónomo ajustado aos tempos fortes ou subdivisões no andamento desejado. O uso do metrónomo ajuda a memorizar tendências de andamento	Dominar a pulsção e conexão rítmica. Ter precisção rítmica. Dominar o andamento. Melhorar a distribuição

		e garantir consistência no grupo e a organizar a distribuição do arco.	do arco.
Filosofia da afinação	Intermédia	Unificar a abordagem à afinação e usar a afinação temperada ajustada (sem notas de resolução acentuadas) exceto em uníssonos e oitavas. Tornar-se hiperconsciente de como soam as quartas, quintas e oitavas perfeitas. Equilibrar as vozes. 'É necessário ser virtuoso na arte da adaptação.'	<p>Dominar o grupo.</p> <p>Melhorar a expressão.</p> <p>Ter qualidade do som.</p>
Apenas com as mãos esquerdas	Tardia	Executar uma passagem sem utilizar o arco, observando as mãos esquerdas dos colegas. Todos devem liderar com energia e no carácter da música, a partir das costas, cotovelo, mão e dedos. Tentar sentir as pontas dos dedos uns dos outros e depois tocar a mesma passagem com arco.	<p>Aproximar o grupo.</p> <p>Ter hiperconsciência.</p> <p>Criar sentido de união.</p> <p>Desenvolver o tato, sentir e carácter.</p> <p>Ter pulsação e sentido rítmico.</p> <p>Co-iniciar.</p> <p>Equalizar.</p> <p>Contribuir para a dinâmica de grupo, transcendendo o foco pessoal de cada um.</p>
Tocar em diferentes tessituras ou instrumentos	Tardia	Tocar uma passagem numa tessitura diferente da indicada pelo compositor. Variação: Tocar a passagem noutro instrumento. Exemplo: o violonista toca a sua parte no violino.	<p>Ter consciência.</p> <p>Melhorar a produção e qualidade do som.</p> <p>Cinestesia.</p>
Conectar mãos direita e esquerda	Tardia	Tornar-se consciente da ligação entre a mão direita e a mão esquerda e de como trabalham juntas para produzir o som. Imaginar uma qualidade de som desejada e conscientemente produzir o som através da visualização da conexão das duas mãos.	<p>Consciência;</p> <p>Produção e qualidade do som;</p> <p>Cinestesia</p>

3. Metodologia

3.1. Caracterização do tipo de investigação

A metodologia de investigação que foi utilizada nesta pesquisa foi a Investigação-ação. Esta abordagem foi escolhida por ser de natureza participativa e reflexiva e ser amplamente utilizada em contextos educacionais e sociais. Este Método de pesquisa visa a melhoria das práticas e a transformação das realidades investigadas através da ação e da reflexão contínuas. Na investigação-ação, os investigadores e os participantes trabalham conjuntamente para identificar problemas, implementar intervenções e avaliar os resultados, promovendo assim um ciclo de aprendizagem e desenvolvimento contínuo (Silveira & Córdova, 2009).

Este tipo de investigação envolve a participação ativa de todos os indivíduos diretamente ligados à problemática e, por isso, "a participação dos sujeitos da investigação é fundamental, pois permite que eles sejam agentes ativos na busca de soluções, contribuindo com suas perspectivas e experiências" (Silveira & Córdova, 2009, p.37). A metodologia é caracterizada pelo ciclo contínuo de planejar, agir, observar e refletir, o que leva a um processo dinâmico de aprendizagem, com o replanejar de novas ações a partir das próprias reflexões (Coutinho et al., 2009).

Esta investigação-ação é marcada pelo caráter colaborativo entre investigadores e participantes, uma vez que "a investigação-ação se baseia na cooperação e no diálogo, permitindo que todos os envolvidos contribuam com os seus conhecimentos e habilidades para alcançar objetivos comuns" (Coutinho et al., 2009, p. 27). O facto de a investigação ser feita com base em casos reais e de forma espontânea determina que os resultados da investigação sejam facilmente aplicáveis ao contexto estudado (Silveira & Córdova, 2009), principalmente porque um dos objetivos centrais da investigação é a transformação das práticas educacionais de forma sustentável e significativa (Fonseca, 2002).

3.2. Contextualização do estudo

O presente estudo foi realizado no âmbito do estágio pedagógico da investigadora, desenvolvido na classe de conjunto de cordas friccionadas da Academia de Música de Alcobça (AMA), especificamente na Orquestra de Cordas, cujo funcionamento assenta nas orientações do Método Suzuki, e lecionadas por um professor certificado neste Método. Este grupo integra alunos de violino, violoncelo, piano e harpa, reunindo diferentes níveis de ensino e funcionando como espaço de aprendizagem de competências técnicas, interpretativas e de comunicação musical.

A investigação e aplicação das estratégias decorreu ao longo do ano letivo de 2023/2024, e duas sessões no final do ano exclusivamente dedicadas à implementação das estratégias em análise, bem como, ao preenchimento de inquéritos por questionário. Neste estudo, participaram apenas os alunos de violino, que constituíam a maioria dos alunos da turma da classe de conjunto e apresentavam maior facilidade de execução das estratégias. Os alunos dos restantes instrumentos não participaram, devido a limitações de mobilidade requeridas para algumas estratégias, dificuldades de logística e por estarem no primeiro ano da classe de conjunto. Assim, procurou-se a criação de uma amostra mais homogénea em termos de nível de competências e de idiosincrasias dos instrumentos.

3.3. Caracterização dos participantes

A Orquestra era composta por 25 alunos: 19 violinistas, quatro violoncelistas, um pianista e um harpista. Dos 19 alunos de violino, 13 cumpriram os critérios de seleção: presença regular nas aulas finais de aplicação de estratégias e resposta a questionário, experiência prévia suficiente para tocar confortavelmente em conjunto e domínio do repertório. Os alunos mais novos, com menor experiência, não participaram, com exceção de uma aluna do 6.º ano que demonstrou ter as competências adequadas. A amostra caracteriza-se por predominância feminina, idades homogêneas e níveis entre o 2.º e o 5.º grau (regime articulado), incluindo dois alunos do Curso Livre.

Tabela 12: Género, grau escolar e idade dos participantes.

Género	Feminino					Masculino				
n.º	11					2				
Grau escolar	2.º	3.º	4.º	5.º	Curso Livre					
n.º	1	5	3	2	2					
Idade	12	13	14	15	16					
n.º	4	2	5	1	1					

3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados no estudo foi realizada através de múltiplos instrumentos e técnicas. Tendo como base a investigação-ação, este modelo potencia as intervenções pedagógicas por conta do ciclo da metodologia, ou seja, permite que o investigador atue como agente de mudança e analise os resultados da intervenção (Fonseca, 2002). Assim, a recolha de dados foi orientada pela necessidade de compreender não apenas os resultados, mas também a evolução do processo pedagógico e a dinâmica do grupo.

De forma a compreender e analisar o efeito das atividades realizadas na investigação, foram aplicadas diferentes técnicas de recolha de dados, articulando instrumentos quantitativos e qualitativos. Os instrumentos escolhidos para este efeito foram as observações de aula, questionários e entrevistas.

Ao nível de procedimento de coleta de dados, as anotações realizadas permitiram identificar padrões comportamentais, níveis de cooperação e fatores que favoreceram ou dificultaram a coesão do grupo, servindo como base para a reflexão e reorientação do processo de intervenção. Os questionários foram manuscritos pelos alunos e transcritos posteriormente para efeitos de análise de conteúdo.

3.4.1. Entrevistas a especialistas

No âmbito da investigação sobre a cooperação nas aulas de conjunto Suzuki, foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas a professores especialistas conceituados do Método Suzuki, reconhecidos pela Associação Europeia Suzuki como formadores de professores Suzuki¹¹, com o objetivo de aprofundar e compreender o papel da

¹¹ A Formação de Professores do Método Suzuki organiza-se em cinco níveis progressivos, sendo que cada

comunicação não-verbal e das estratégias cooperativistas na pedagogia Suzuki. As entrevistas permitem obter informações sobre os processos subjetivos dos entrevistados (Fonseca, 2002) e são especialmente úteis em contextos educativos.

A primeira entrevista foi realizada com Carlota Alonso, uma figura importante no ensino em Espanha por ter certificação de Nível 5 de Violino e Nível 5 de Viola pela Associação Europeia Suzuki, assim como a habilitação de Formadora de Professores. A professora integra ainda a equipa pedagógica do Centro de Pedagogia Musical em Madrid e colabora regularmente em ações de formação do Método Suzuki para docentes desde 2015.

O segundo entrevistado foi Koen Rens, violinista e pedagogo belga reconhecido pela sua experiência no ensino e na direção musical. Foi presidente da Associação Europeia do Método Suzuki e tem ministrado diversas conferências e formações internacionais.

Esta recolha de dados foi realizada em castelhano e em inglês, respetivamente, tendo as entrevistas sido integralmente transcritas e, posteriormente, traduzidas (Ver Anexos C, D, E e F). A estrutura das entrevistas organizou-se em torno dos temas centrais: a articulação entre a música de câmara e o Método Suzuki, a comunicação não-verbal e a liderança.

Outras personalidades relevantes que dominam esta problemática foram contactadas mas não foram obtidas respostas em tempo útil.

3.4.2. Questionários aplicados aos alunos

Com o objetivo de recolher dados sobre as perceções, competências e evolução dos alunos relativamente à comunicação não-verbal e à liderança em contexto musical, foram aplicados questionários em diferentes momentos do processo pedagógico. Esta técnica teve como finalidade obter informação autorreportada sobre as atitudes, dificuldades e progressos dos participantes, funcionando como complemento às observações de aula e às entrevistas.

Este instrumento foi construído em formato misto, integrando perguntas abertas e fechadas, o que possibilitou a recolha de dados quantitativos (medidos em escalas e frequências) e dados qualitativos (que incluíram descrições, perceções e comentários). O questionário foi estruturado em secções, cada uma correspondendo a uma atividade cooperativa específica, e as perguntas foram respondidas imediatamente após a aplicação da estratégia respetiva. Esta ordem de trabalhos garantiu que as respostas refletissem a experiência imediata dos alunos, e com o mínimo de distorção da memória. As questões foram organizadas de forma a incluir escalas de Likert de 1 a 5, perguntas dicotómicas e questões de escolha simples. As respostas de texto livre foram analisadas através de uma análise de conteúdo temática, tendo sido identificados temas emergentes através de leituras repetidas das respostas, e as categorias foram criadas com base nos conceitos mais frequentes mencionados pelos próprios alunos.

nível exige a aprovação num exame realizado por um júri da European Suzuki Association (ESA). A conclusão do quinto nível confere ao professor o Diploma ESA de Nível 5, que representa o grau mais avançado de certificação dentro do método.

O objetivo principal do questionário foi obter a percepção dos alunos relativamente às estratégias de cooperação utilizadas em aula, analisando o seu grau de conforto na participação, a percepção do impacto das estratégias na interação e cooperação entre colegas e a avaliação das dinâmicas de grupo e da própria experiência musical.

3.4.3. Observação direta em contexto de aula

A observação direta foi utilizada ao longo de todas as atividades da intervenção pedagógica, o que permitiu acompanhar o progresso dos alunos de forma regular, tanto na interpretação dos gestos corporais como na liderança. Segundo Fonseca (2002), “a observação direta é um dos Métodos privilegiados para recolher dados em situações educativas reais, uma vez que possibilita a captação de comportamentos, interações e contextos no momento em que ocorrem” (p. 103). Esta técnica de recolha de dados é essencial para perceber as alterações ocorridas nos alunos ao longo do tempo (Coutinho et al, 2009) e fornece dados qualitativos da progressão dos alunos. Foram realizadas anotações livres durante as aulas, registando momentos relevantes, reações dos alunos e aspetos relacionados com os temas da cooperação, liderança e comunicação não-verbal.

A observação está ao serviço da investigação-ação, na medida em que faz a transição entre a experiência do momento e a reflexão crítica, levando às decisões seguintes do processo de investigação (Silveira & Córdova, 2009).

3.5. Descrição da intervenção pedagógica

A intervenção pedagógica foi definida como a etapa central da vertente empírica da investigação, integrando-se no contexto de uma orquestra Suzuki, cuja prática pedagógica se rege pelos princípios e metodologias do Método Suzuki. Esta intervenção visou explorar o potencial da junção de características da música de câmara com as especificidades da metodologia Suzuki, analisando os eventuais contributos que ocorrem entre si.

A intervenção ocorreu no final do ano letivo, tendo-se concentrado nas duas últimas semanas de aulas, que foram totalmente dedicadas a este estudo. Embora ao longo do ano tivessem sido pontualmente testadas algumas estratégias cooperativas, a intervenção final fundamentou o momento formal e estruturado de aplicações das estratégias previamente selecionadas com base no enquadramento teórico desenvolvido. As atividades desenvolvidas nestas duas aulas foram elaboradas de forma a organizar a ordem dos exercícios por dificuldade crescente. A conceção das estratégias e exercícios teve por base a revisão literária apresentada anteriormente.

Do ponto de vista estrutural, a intervenção foi organizada em duas aulas consecutivas, cada uma com um conjunto de atividades planeadas para estimular, de forma intencional e sistemática, os aspetos de liderança e comunicação não-verbal entre os alunos, assim como a reflexão crítica sobre a própria prática musical em grupo. As atividades selecionadas integraram exercícios com diferentes graus de interação, promovendo a escuta ativa, o diálogo musical e a tomada de decisões partilhada.

A nível metodológico, as estratégias implementadas e os questionários obtidos a partir dessas estratégias constituíram a base para a recolha de dados empíricos necessários à investigação, possibilitando a observação direta do comportamento dos alunos durante a

intervenção e a recolha de dados autorreportados. Esta sequência de eventos fez com que fosse possível testar as hipóteses fundamentadas na contextualização teórica e indicar evidências que sustentam a análise apresentada posteriormente no trabalho. De seguida serão descritos detalhadamente os planeamentos da aula, o desenvolvimento das atividades cooperativas e a articulação das estratégias implementadas com os instrumentos de recolha de dados, nomeadamente os questionários aplicados aos alunos.

3.5.1. Planeamento das aulas

Para a realização da intervenção pedagógica foram elaborados previamente cinco questionários: um “pré-questionário”, aplicado antes das atividades, com o objetivo de recolher informações sobre as perceções iniciais dos alunos relativamente à prática em conjunto, e quatro questionários específicos, correspondentes a cada uma das atividades propostas. Desta forma, procurou-se recolher dados sistemáticos acerca das aprendizagens, dificuldades e perceções dos alunos em diferentes momentos da experiência. As atividades selecionadas foram organizadas com um grau de dificuldade crescente, de modo a permitir uma progressão natural na complexidade das tarefas e no nível de exigência da escuta, da coordenação coletiva e da autonomia individual.

A aula foi planeada de forma a integrar diferentes estratégias de desenvolvimento técnico, expressivo e relacional, recorrendo a jogos musicais e exercícios coletivos. A sequência das atividades foi desenhada de modo a iniciar com uma atividade de carácter mais lúdico (charadas musicais) e culminar com jogos de imitação e atividades de consciência coletiva (eco e variações performativas). Cada proposta foi sustentada pelos princípios do Método Suzuki assim como pelos princípios da música de câmara, como a responsabilidade individual, a interdependência, a liderança e a comunicação não-verbal.

Tabela 13: Atividades de cooperação selecionadas para as aulas.

Atividade	Descrição	Objetivos	Justificação Teórica	Relação com os Princípios Suzuki e Música de Câmara
1 – Charadas Musicais	Cada aluno representou por mímica uma peça do repertório Suzuki inicial já conhecidos dos alunos (<i>Movimento Perpétuo</i> , <i>Estrelinha</i> , <i>Agricultor Feliz</i> , <i>Canção do Vento</i>). Os colegas tiveram de adivinhar a obra representada a partir da expressão corporal e facial.	Estimular a expressividade corporal, a memória musical e a cooperação lúdica; desenvolver a interpretação criativa e a sensibilidade coletiva num ambiente colaborativo.	Suzuki (1983b) enfatiza que a educação deve ser pautada pela alegria. Huffman (2012) e Hiler (2006) reforçam o valor de jogos cooperativos para fortalecer a aprendizagem ativa e a comunidade em sala de aula. Saggese (2023) defende a centralidade da comunicação não-verbal nas interações humanas.	Suzuki: motivação pela alegria, aprendizagem lúdica. Música de câmara: comunicação não-verbal, identificação coletiva do repertório.
2 – Percepção espacial	Execução do <i>Allegro</i> em diferentes condições espaciais e sensoriais (de olhos fechados, de costas, em extremos opostos da sala e depois frente a frente) seguida de comparação com a execução típica de música de câmara, em semicírculo a olharem uns para os outros.	Aumentar consciência corporal e espacial; desenvolver coesão musical em condições adversas; incentivar a reflexão crítica sobre os elementos que sustentam a coesão de grupo.	Pérez (2016) defende que a música de câmara depende de sinais corporais subtis para garantir coesão. Saggese (2023) aponta que a comunicação não-verbal é multifacetada e essencial na interação humana. Klorman (2013) mostra como os quartetos profissionais dependem de gestos e olhares para manter unidade interpretativa.	Suzuki: escuta como base da aprendizagem, consciência do outro. Música de câmara: sensibilidade auditiva, unidade sem dependência visual.
3 – Liderança partilhada na Escala de Sol Maior	Execução da escala de duas oitavas, em que diferentes alunos assumiram a liderança em determinados momentos, definindo andamento, caráter, dinâmica e articulação.	Desenvolver a capacidade de liderança e resposta coletiva; estimular a atenção partilhada e a flexibilidade interpretativa.	Allen (2018) destaca que a liderança promove a iniciativa e autonomia dos alunos. Palen e Palen (1997) sublinham a importância da liderança distribuída em contextos musicais. Segundo Goodman (2002), a prática de música de câmara exige constante “dar e receber” entre intérpretes. Suzuki (1983b) realça que o desenvolvimento musical implica cooperação e escuta sensível.	Suzuki: imitação, liderança partilhada, responsabilidade individual. Música de câmara: adaptação rápida às propostas do outro, liderança rotativa.
4 – Jogo do Eco (<i>Movimento Perpétuo</i> e <i>Allegro</i>)	Todos os alunos tocaram em simultâneo uma frase musical, enquanto um colega assumia o papel de líder, tomando decisões interpretativas em tempo real (andamento, articulação, dinâmica). Os demais deviam imitar fielmente, aprendendo a observar e interpretar sinais não-verbais.	Desenvolver a comunicação não-verbal, a atenção coletiva e a capacidade de resposta imediata às decisões do líder, bem como a atitude e postura de um líder.	Suzuki (1983a) valoriza a aprendizagem pela imitação e repetição. Cosano Molleja et al. (2017) apontam a atenção e comunicação como centrais no desenvolvimento interpretativo. Cotter-Lockard (2012a) afirma que a prática de câmara exige escuta e resposta imediata. Seddon e Biasutti (2009) destacam a integração de sinais visuais e auditivos na performance de quarteto.	Suzuki: imitação, escuta ativa. Música de câmara: responsividade imediata, diálogo musical em grupo.

A primeira atividade a ser desenvolvida foi as *Charadas Musicais*, em que cada aluno representou, através de mímica, uma peça do repertório Suzuki inicial (como o *Movimento Perpétuo* ou a *Estrelinha*), sendo a tarefa do grupo adivinhar a obra representada. O exercício constitui uma adaptação criativa que conjuga o caráter lúdico da pedagogia Suzuki com os contributos da investigação sobre a comunicação não-verbal. Suzuki

(1983b) defende que “a educação é amor, e o amor traz alegria para a aprendizagem”¹² (p. 15), o que sustenta o valor pedagógico do lúdico em contexto Suzuki. Huffman (2012) conclui que “utilizar jogos cooperativos na sala de aula fortalece o espírito de comunidade e aprendizagem partilhada”¹³ (p. 46). Na mesma linha, Hiler (2006) considera que “aprendizagem ativa e cooperativa funcionam melhor através de estratégias práticas e lúdicas”¹⁴ (p. 43). Para além disso, Saggese (2023) lembra que “a linguagem corporal e expressão facial são canais essenciais da comunicação não-verbal”¹⁵ (p. 7), algo explorado nesta atividade. Finalmente, Sawyer (2007) demonstra que “a criatividade de grupo emerge de interações colaborativas entre os participantes”¹⁶ (p. 12), reforçando o potencial criativo da experiência coletiva.

Tabela 14: Exercícios “de costas voltadas” e “quatro cantos da sala”

Técnica de ensaio	Fase de aplicação	Descrição	Objetivos
De costas voltadas	Tardia	Tocar uma passagem de costas voltadas uns para os outros. Variação: Desligar as luzes e tocar de memória.	Sentir os outros. Respirar coletivamente. Desenvolver relações, sensibilidade e confiança. Basear-se na percepção auditiva. Compreender novas perspetivas.
Quatro cantos da sala	Tardia	Cada pessoa coloca-se num canto da sala e tocam, sentados ou em pé, enquanto direcionam o som, a intenção e a energia para o outro lado da sala até aos colegas.	Desenvolver relações baseadas na escuta e percepção. Exagerar o esforço para alcançar e conectar através do espaço.

A segunda atividade teve como base a execução da peça *Allegro* em condições alteradas, como de costas, de olhos fechados ou em extremos da sala, contrastando com a interpretação convencional. O objetivo foi sensibilizar os alunos para a importância da comunicação não-verbal e da coordenação grupal. Segundo Dash (2013), “a comunicação não-verbal desempenha um papel vital na eficácia da interação humana”¹⁷ (p. 58), o que se aplica diretamente à performance musical. Pérez (2016) acrescenta que “na música de câmara, sinais não-verbais como gestos e expressões faciais são cruciais para a coesão de grupo”¹⁸ (p.112). Saggese (2023) enfatiza que “a comunicação não-verbal é

¹² “Education is love, and love brings joy to learning” (p. 15) – Tradução de Suzuki (1983b)

¹³ “Using cooperative games in the classroom strengthens the sense of community and shared learning” (p. 46) – Tradução de Huffman (2012)

¹⁴ “Active and cooperative learning is best promoted through practical and playful strategies” (p. 43) – Tradução de Hiler (2006)

¹⁵ Tradução de “body language and facial expression are essential channels of non-verbal communication” (p. 7) - Saggese (2023)

¹⁶ “Group creativity emerges from the collaborative interaction of participants” (p. 12) – Tradução de Sawyer (2007)

¹⁷ “Non-verbal communication plays a vital role in the effectiveness of human interaction” (p. 58) – Tradução de Dash (2013)

¹⁸ “In chamber music, non-verbal signs such as gestures and facial expressions are crucial for ensemble cohesion” (p. 112) – Tradução de Pérez (2016)

multifacetada e central na interação humana moderna”¹⁹ (p. 4), enquanto Klorman (2013) mostra, a partir de ensaios históricos de quartetos, que “músicos dependem de sinais subtis de movimento e olhar para manter a unidade interpretativa”²⁰ (p. 610).

Tabela 15: Técnica "Tocar escalas em uníssono".

Técnica de ensaio	Fase de aplicação	Descrição	Objetivos
Tocar escalas em unísono	Inicial	<p>Tocar escalas em uníssono ou em oitavas.</p> <p>Aprender a ajustar as notas rapidamente.</p> <p>Variações:</p> <p>Tocar em intervalo de oitava, quinta ou terceiras.</p> <p>Afinar sem vibrato para atingir ressonância de harmônicos.</p> <p>Adicionar <i>vibrato</i>.</p> <p>Uma pessoa de cada vez inicia enquanto os outros imitam as dinâmicas, vibrato, andamento, etc.</p>	<p>Tocar afinado.</p> <p>Escutar.</p> <p>Aquecer.</p> <p>Praticar o ato de dar entradas e sinais corporais.</p>

A terceira atividade consistiu na execução da escala de Sol Maior com líderes rotativos, em que diferentes alunos assumiam a condução da dinâmica, articulação, andamento e caráter. O objetivo foi trabalhar a atenção partilhada, a adaptação imediata e a experiência de liderança coletiva. Allen (2018) afirma que a liderança dos professores promove a autonomia, incentivando a tomada de iniciativa, a responsabilidade e a apropriação da aprendizagem²¹ (p. 242), o que encontra paralelo na prática musical quando os alunos assumem papéis de liderança. Do mesmo modo, Palen e Palen (1997) sublinham que “os líderes de naipe de estudantes moldam o conjunto, servindo de modelo, orientando e estabelecendo padrões”²² (p. 32). Em contexto de música de câmara, Goodman (2002) recorda que “a música de câmara é uma prática constante de dar e receber”²³ (p. 39), uma noção que ecoa nos princípios do Método Suzuki, nos quais o desenvolvimento musical está intrinsecamente ligado à cooperação, à escuta atenta e ao cultivo de atitudes positivas entre os alunos (Suzuki, 1983b). A prática conjunta incentiva a atenção partilhada, a responsabilidade mútua e o crescimento coletivo, mostrando que o progresso técnico e expressivo se fortalece quando os alunos colaboram com empatia e envolvimento, colocando a cooperação e a escuta como princípios basilares.

A quarta atividade correspondeu ao chamado *Jogo do Eco*, em que todos os alunos tocaram em simultâneo, enquanto um deles assumia a liderança, tomando decisões sobre

¹⁹ “Non-verbal communication is multifaceted and central to modern human interaction” (p. 4) – Tradução de Saggese (2023)

²⁰ “Musicians rely on subtle cues of movement and gaze to maintain interpretative unity” (p. 610) – Tradução de Klorman (2013)

²¹ “Teacher leadership fosters agency by encouraging initiative, responsibility, and ownership of learning” (p. 242) – Tradução de Allen (2018)

²² “Student section leaders shape the ensemble by modeling, guiding, and setting standards” (p. 32) – Tradução de Palen e Palen (1997)

²³ “Chamber music is a constant exercise in giving and taking” (p. 39) – Tradução de Goodman (2002)

a interpretação em tempo real. Os colegas deveriam imitar de forma fiel, aprendendo a ler os sinais não-verbais. Suzuki (1983a) destaca que “as crianças aprendem a falar escutando e imitando, e o mesmo princípio se aplica à música”²⁴ (p.23). A importância desta dinâmica é também corroborada por Cosano Molleja et al. (2017), para quem “a atenção e comunicação são essenciais para o desenvolvimento de competências de interpretação na música de câmara”²⁵ (p. 200). Cotter-Lockard (2012a) reforça que “as estratégias de *coaching* de música de câmara requerem estratégias que cultivam a escuta e resposta imediata”²⁶ (p. 43). Do mesmo modo, Seddon e Biasutti (2009) demonstram que “os quartetos de cordas integram métodos de comunicação visuais e auditivos para interpretarem eficazmente”²⁷ (p. 116).

Tabela 16: Técnica “Live, Breath and Die”

Técnica de ensaio	Fase	Objetivos
“Viver, Respirar e Morrer”	Intermédia	<p>Confiar, inspirar, refletir.</p> <p>Estar ativo.</p> <p>Respirar em conjunto.</p> <p>Desenvolver uma vasta consciência e escutar os outros durante a performance.</p> <p>Ter total compromisso com o outro – tornar-se o outro.</p> <p>Melhorar as relações do grupo e a abertura para abraçar novas ideias.</p> <p>Experimentar algo fora da zona de conforto.</p> <p>Apoiar a pessoa com iniciativa e dar um passo à frente para inspirar os outros.</p>

3.5.2. Desenvolvimento de atividades cooperativistas

A aplicação das atividades cooperativistas foi aceite de forma tranquila pelos alunos, estando já algo habituados à dinâmica de novos jogos, pelo que corresponderam bem ao que lhes era pedido. Ao longo do ano, no início de cada aula, eram desenvolvidas atividades de curta duração relacionadas com a cooperação, incluindo objetivos consonantes com o trabalho desenvolvido no restante tempo da aula. Destacaram-se exercícios de construção harmónica, para criar unidade e equilíbrio de som e sensibilização à escuta e adaptação aos colegas, jogos de colaboração em que os alunos deveriam trabalhar em equipa para ganhar os desafios, atividades de liderança em que um aluno define a dinâmica do grupo ou o andamento e outras atividades, como o “Xilofone Humano”, o “Inspetor” ou a “Serpente”.

²⁴ “Children learn to speak by listening and imitating, and the same principle applies to music” (p. 23). – Tradução de Suzuki (1983)

²⁵ “Attention and communication are essential to the development of interpretation skills in chamber music” (p. 200). – Tradução de Cosano Molleja et al. (2017)

²⁶ “Effective chamber music coaching requires strategies that cultivate listening and immediate response” – Tradução de Cotter-Lockard (2012a)

²⁷ “String quartet members integrate both visual and auditory modes of communication in order to perform successfully” – Tradução de Seddon e Biasutti (2009)

4. Análise dos dados

4.1. Análise das entrevistas

A análise dos dados recolhidos nas entrevistas seguiu os princípios da análise de conteúdo categorial, uma técnica amplamente utilizada na investigação em ciências sociais e humanas (Coutinho et al., 2009; Fonseca, 2002). Este método consiste em decompor os discursos em unidades de registo (palavras, frases ou excertos significativos) e classificá-los em categorias previamente definidas, permitindo uma interpretação sistemática e rigorosa dos conteúdos.

No presente estudo, as categorias de análise foram definidas *a priori*, em articulação com os objetivos da investigação e com a revisão da literatura, e a formulação dos questionários e entrevistas foi organizada para explorar especificamente estas dimensões. Os dados foram, assim, organizados em quatro categorias centrais: autonomia, cooperação, liderança e comunicação não-verbal, correspondendo às competências consideradas mais relevantes para o estudo do desenvolvimento musical e social dos alunos no contexto da música de câmara na metodologia Suzuki.

Segundo Bardin (como citado em Coutinho et al., 2009), a análise de conteúdo permite não apenas descrever, mas também interpretar criticamente os significados presentes nos discursos, possibilitando a articulação entre as percepções dos participantes e os referenciais teóricos. Neste sentido, o procedimento analítico adotado visou estabelecer uma ponte entre os testemunhos recolhidos nas entrevistas e a fundamentação conceptual relativa às competências desenvolvidas pela prática de música de câmara em contexto Suzuki.

Este capítulo apresenta a análise das entrevistas realizadas com dois professores do Método Suzuki, com o objetivo de compreender de que forma práticas cooperativistas, como a música de câmara, contribuem para o desenvolvimento da autonomia, cooperação, liderança e pensamento crítico nos alunos, e como o Método Suzuki molda e prepara os alunos para as competências necessárias à música de câmara. A análise foi organizada em três momentos principais: (I) análise individual da entrevista a Carlota Alonso, (II) análise da entrevista a Koen Rens e (III) comparação entre ambas, seguida de uma síntese por categorias temáticas, permitindo identificar convergências, divergências e padrões significativos.

4.1.1. Entrevista com Carlota Alonso

A entrevista a Carlota Alonso oferece uma perspetiva clara sobre esta ligação, revelando como a filosofia Suzuki prepara os alunos para o trabalho colaborativo, a autonomia e a responsabilidade musical que caracterizam a música de câmara (Anexo C).

A. A filosofia Suzuki como fundamento da prática coletiva

Segundo a entrevistada, *“los principios del Método Suzuki son aplicables a cualquier disciplina y contexto de enseñanza”*, sublinhando que a grande inovação pedagógica do Método foi a introdução das aulas de grupo. Estas constituem a base de uma aprendizagem musical coletiva que antecipa a dinâmica da música de câmara: *“representaban el inicio del trabajo colaborativo y el cimienta tanto para la música de*

cámara como para la orquestal". Assim, desde os primeiros contactos com o instrumento, os alunos são introduzidos a uma lógica de partilha e de interdependência musical positiva.

B. O uníssonos como etapa inicial do grupo

Um dos aspetos mais relevantes é a importância atribuída ao trabalho em uníssonos, que Alonso define como *"la piedra angular de la futura práctica de música de cámara"*. Esta abordagem permite consolidar aspetos técnicos como a afinação, a pulsação e a disciplina coletiva, ao mesmo tempo que introduz o conceito de liderança rotativa, já que os alunos são incentivados a tomar pequenas decisões musicais: *"se anima a los propios niños a asumir este papel, tomando decisiones sobre dinámicas"*.

C. Semelhanças e diferenças entre as aulas de grupo e a música de câmara

Alonso assinala que a diferença fundamental entre o trabalho de grupo Suzuki e a música de câmara reside no número de participantes: *"las clases de grupo tienen un número mayor de alumnos, mientras que la música de cámara involucra formaciones más pequeñas"*. No entanto, a prática em grupo funciona como um treino prévio que facilita a transição para formações mais reduzidas, geralmente a partir dos dez anos, quando os alunos já dominam um repertório mais complexo.

D. Autonomia e pensamento crítico

A música de câmara exige que os intérpretes sejam capazes de decidir coletivamente sobre interpretação e organização dos ensaios. Este aspeto é preparado desde cedo no Método Suzuki: *"en el Método Suzuki trabajamos la autonomía y el pensamiento crítico desde los tres años"*. Ao distinguir sons, dinâmicas e timbres, os alunos aprendem a tomar decisões musicais progressivamente mais complexas, o que se traduz numa sólida preparação para o trabalho camerístico.

E. Liderança e comunicação não-verbal

O Método inclui atividades lúdicas para estimular a liderança partilhada, como o *"juego del director"*, em que um aluno orienta as dinâmicas da peça. A comunicação não-verbal é igualmente trabalhada, visto que *"los niños aprenden observando, imitando y ajustando"*. Esta ênfase na observação, nos gestos e na respiração prepara os estudantes para a coordenação subtil e silenciosa que caracteriza a música de câmara.

F. Cooperação, flexibilidade e memória

As dinâmicas em pequenos grupos dentro da aula — como a divisão por frases ou por vozes — permitem simular situações camerísticas e reforçar a cooperação. Alonso salienta que *"esta flexibilidad y capacidad de adaptación son competencias clave en la música de cámara"*. Outro ponto crucial é o treino da memória e da escuta, que resulta numa internalização profunda do repertório: *"memorizar la propia parte y las partes de los demás es fundamental, pues no solo fortalece la interpretación sino que permite resolver imprevistos en un concierto"*.

G. Dimensão humana e comunitária

Para além do desenvolvimento técnico, a pedagogia Suzuki valoriza a construção de competências sociais e humanas. Alonso afirma: *“los alumnos Suzuki siempre trabajan en equipo, resolviendo colectivamente las actividades y repertorios presentados”*. Assim, a prática musical torna-se também uma prática de convivência, respeito e cooperação - qualidades indispensáveis para a música de câmara e para a vida em comunidade.

A entrevista revela de forma clara como o Método Suzuki fornece uma preparação gradual, mas sólida, para a música de câmara. Através das aulas de grupo, do trabalho em unísono, do desenvolvimento da autonomia e da comunicação não-verbal, os alunos adquirem competências técnicas e humanas que se traduzem diretamente na prática camerística. O Método não só desenvolve intérpretes capazes de tocar em conjunto, mas também forma músicos conscientes, cooperativos e autónomos. Assim, pode afirmar-se que a pedagogia Suzuki constitui um caminho natural para a música de câmara, proporcionando um enquadramento educativo que integra técnica, sensibilidade e espírito comunitário.

4.1.2. Entrevista com Koen Rens

A entrevista conduzida a Koen Rens oferece um retrato detalhado e prático de como a música de câmara é integrada no universo da pedagogia Suzuki, destacando implicações pedagógicas, sociais e artísticas fundamentais (Anexo E).

I. Estrutura e Progressão Gradual

Koen Rens explica que a abordagem Suzuki para a música de câmara é intencionalmente gradual e sistemática. O percurso começa com acompanhamento por um pianista profissional, prossegue com aulas de grupo em unísono e evolui gradualmente para experiências de ensemble com várias vozes e, por fim, formação de grupos de câmara e quartetos. Esta progressão revela o valor atribuído à preparação técnica e à escuta ativa desde cedo, garantindo que os alunos desenvolvam autonomia auditiva antes de se aventurarem em contextos musicais mais complexos. O Método aposta numa base sólida, onde cada nova competência, seja tocar uma segunda voz de violino, integrar um trio ou um quarteto, é alicerçada nas experiências anteriores.

II. Cooperação e liderança

A entrevista destaca o papel crucial das aulas de grupo como laboratório para competências de cooperação e liderança. Koen descreve estratégias como divisão em equipas, o “jogo do maestro”, início rotativo e exercícios de escuta crítica para desenvolver as capacidades de “dar e receber”, tão essenciais na música de câmara. A liderança é vista como algo dinâmico e partilhado; o professor dá as entradas mas, gradualmente, deixa espaço para que os alunos assumam papéis de liderança, tanto em contexto de grupo como nos projetos de música de câmara. Assim, o Método Suzuki não limita os seus alunos a meros executantes, mas fomenta neles a capacidade de serem, também, líderes e colaboradores.

III. Diferenças e complementaridade entre a aula de grupo e música de câmara

O entrevistado evidencia as semelhanças, nomeadamente a importância da escuta, sincronização da pulsação e ritmo e construção do som coletivo, e as diferenças: a aula de

grupo tende a envolver mais alunos numa dinâmica de uníssono ou por secções, privilegiando a coesão; já a música de câmara exige independência e responsabilidade individual, pois cada músico desempenha uma parte distinta. Esta distinção evidencia como a filosofia Suzuki prepara, de forma sólida, o salto para contextos de maior exigência interpretativa e responsabilização como a música de câmara.

IV. Desenvolvimento de competências sociais e artísticas

Koen Rens sublinha que a música de câmara potencia autonomia, pensamento crítico e desenvolvimento pessoal. O aluno aprende a gerir a própria preparação, a tomar decisões interpretativas, colaborativas e a resolver problemas musicais de forma autónoma - competências valorizadas em contextos musicais e extramusicais. A música de câmara torna-se assim uma extensão natural dos valores Suzuki: gradualmente o foco deixa de estar no professor para passar a estar na dinâmica entre os próprios alunos.

V. Comunicação não-verbal

A comunicação não-verbal é apresentada como instrumento insubstituível na aprendizagem coletiva. Exemplos de exercícios específicos que preparam os alunos para uma escuta refinada e para a antecipação dos movimentos do grupo, replicando as necessidades reais da música de câmara são tocar sem maestro, tocar de costas, e usar deliberadamente gestos dirigidos a outro ou outros elementos.

VI. Autonomia progressiva e retirada estratégica do professor

Um dos pontos mais interessantes refere-se ao papel do professor: é líder no início e, progressivamente, transforma-se num facilitador que encoraja o diálogo entre os alunos e reforça a sua responsabilidade mútua. O incentivo à autoanálise, à metacognição e ao espírito crítico assegura que a autonomia emerge como resultado inevitável do percurso Suzuki.

VII. Integração natural da música de câmara

A entrevista termina por mostrar que, apesar de não existir um Método Suzuki exclusivo para música de câmara, os fundamentos estão integrados desde o início do processo: arranjos com várias vozes, partilha de papéis e exercícios de escuta. Estes asseguram que os alunos iniciam a música de câmara de forma natural e ética, preparados não só tecnicamente, mas também como seres cooperantes, reflexivos e criativos.

Esta entrevista traça um percurso claro entre os princípios fundadores do Método Suzuki e a prática da música de câmara, mostrando que a verdadeira maturidade artística depende da combinação de técnica, escuta, colaboração, liderança partilhada e autonomia, valores promovidos, integrados e praticados em todas as etapas do ensino Suzuki conforme retratado por Koen Rens.

4.1.3. Comparação e análise por categorias

Este capítulo apresenta uma análise comparativa entre duas entrevistas distintas com pedagogos Suzuki, Carlota Alonso e Koen Rens, sobre o papel da música de câmara e a sua integração no Método Suzuki. Embora ambos os especialistas operem dentro do

mesmo quadro filosófico, as suas perspetivas revelam diferentes nuances na sua abordagem e ênfase. A análise está estruturada em torno de quatro categorias pedagógicas centrais: **autonomia**, **cooperação**, **liderança** e **comunicação não-verbal**. Ao examinar onde estas perspetivas convergem e divergem, este capítulo visa proporcionar uma compreensão abrangente de como a música de câmara funciona como uma ferramenta de desenvolvimento vital dentro desta tradição educativa.

A. Autonomia

- **Convergência:** Ambos os entrevistados defendem que o objetivo final da sua pedagogia é cultivar músicos artisticamente independentes e autossuficientes. Ambos concordam que a autonomia não é um traço inato, mas uma competência construída progressivamente através de estratégias específicas dentro do ambiente Suzuki. Os dois professores destacam a importância de transitar os alunos de um modelo dirigido pelo professor para outro onde tomam as suas próprias decisões interpretativas e técnicas.

- **Divergência:** A sua ênfase no “caminho” para a autonomia difere.

Carlota Alonso concentra-se nos processos cognitivos internos. Ela descreve a autonomia como a capacidade de o aluno "distinguir sons", "tomar decisões sobre o som e a interpretação" e "aplicar noutra peça o que foi trabalhado na aula" (transferência de conhecimentos e competências). A sua abordagem é minuciosa e detalhada, construindo o pensamento crítico desde as primeiras aulas através da audição comparativa e de mini-tarefas. Para ela, a autonomia é primeiro cultivada na aula individual e depois transferida para o contexto de grupo.

Koen Rens enfatiza a autonomia através da gestão de projetos e aplicação prática. Ele defende um modelo de "aprendizagem baseada em projetos", onde os alunos recebem a responsabilidade por um projeto de música de câmara com um prazo e objetivo claro. O seu conceito de autonomia está intimamente ligado à responsabilização e às exigências do mundo real: "Aqueles que não se comprometem simplesmente não são convidados novamente". Para Rens, a autonomia é forjada no “fogo” do empenho colaborativo e das suas exigências práticas.

B. Cooperação

- **Convergência:** Ambos os entrevistados afirmam de forma inequívoca que a cooperação é um pilar fundamental do Método Suzuki, enraizada através das aulas de grupo muito antes do início formal da música de câmara. Eles concordam que as aulas de grupo são o campo de treino essencial para ensinar os alunos que cada elemento é "vital" e que o grupo deve "funcionar de forma coesa" (Rens), "nutrindo-se da contribuição musical e pessoal dos seus pares" (Alonso).
- **Divergência:** A *natureza* do modelo cooperativo que descrevem tem variações.

Carlota Alonso apresenta uma visão mais orgânica e integrada da cooperação. Esta emerge naturalmente da estrutura da aula de grupo, onde os alunos tocam em uníssono e, posteriormente, em vozes diferentes. A cooperação é o estado natural de um grupo

Suzuki que funciona bem, construído sobre respeito mútuo e descoberta musical partilhada.

Koen Rens apresenta uma visão mais estruturada e pragmática. Ele liga explicitamente a cooperação ao modelo de música de câmara de "trabalhar em pequenos grupos, onde não há um líder definido e todos os membros assumem uma postura ativa". As estratégias que aplica, como sejam dividir a turma em equipas para trabalhar diferentes secções de uma peça, são simulações deliberadas das dinâmicas da música de câmara profissional.

C. Liderança

- **Convergência:** Alonso e Rens partilham uma definição revolucionária de liderança para uma aula de música: não é hierárquica, mas rotativa e funcional. Ambas discordam veementemente da noção de que a liderança reside apenas no primeiro violino ou no professor. Em vez disso, argumentam que qualquer músico, independentemente da sua parte, deve "tocar com liderança e iniciativa" (Rens) e que a liderança envolve "decidir dinâmicas como tocar mais *forte*, mais devagar ou mais rápido" (Alonso).

- **Divergência:** Os seus métodos para ensinar a liderança diferem significativamente na sua aplicação prática.

A abordagem de Carlota Alonso é imaginativa e baseada em jogos. Ela descreve atividades como o "Juego del director" (Jogo do Maestro) onde uma criança usa um lápis como batuta, ou usando objetos visuais para representar dinâmicas. As suas estratégias são concebidas para tornar o conceito abstrato de liderança tangível e divertido para crianças muito pequenas.

A abordagem de Koen Rens é analítica e reflexiva. A sua estratégia principal são os "Exercícios de Escuta Crítica", onde os alunos devem identificar o que *gostaram* na performance de um colega. Isto muda o papel do aluno de seguidor passivo ou detetor de erros para um líder ativo e positivo que constrói o ensemble. O seu foco é desenvolver uma mentalidade de liderança baseada no apoio e na análise.

D. Comunicação não-verbal

- **Convergência:** Ambos os pedagogos estabelecem a comunicação não-verbal como a base absoluta da execução em ensemble. Afirmam que esta competência é cultivada desde a primeira aula e é essencial para a música de câmara. Ambos posicionam também o professor como o modelo principal, defendendo o ensino com instruções verbais mínimas em favor da demonstração, do gesto e da expressão.

- **Divergência:** Os *tipos* de comunicação não-verbal que priorizam e os exercícios que usam são distintos.

Carlota Alonso fornece um catálogo rico de exercícios específicos e estruturados concebidos para isolar e desenvolver competências não verbais. Estes incluem "tocar em pares olhando nos olhos um do outro", ou o elaborado "Juego del topo" (Jogo da Toupeira), que força um foco auditivo intenso. A sua abordagem é altamente deliberada e pedagógica.

Koen Rens concentra-se na criação de um ambiente de simulação que espelha as elevadas exigências do contexto profissional. O seu exercício principal é "tocar sem maestro", que força os alunos a um cenário de "ou nada ou afoga-se" onde devem depender do contacto visual e da respiração coletiva. O seu conceito de "aula aborrecida", onde o professor deliberadamente se retira, criando um ambiente onde a comunicação não-verbal se torna uma necessidade para a sobrevivência, espelhando de perto a experiência profissional de música de câmara.

A análise revela que Carlota Alonso e Koen Rens oferecem perspectivas complementares e não contraditórias. As suas visões convergem nos princípios fundamentais: princípios em que as competências de música de câmara são integradas ao Método Suzuki e que os aspetos da autonomia, cooperação, liderança e comunicação não-verbal são competências ensináveis.

As divergências residem na escala e no foco da sua aplicação. Carlota Alonso oferece uma visão microscópica, detalhando como estas competências são construídas desde a base dentro da estrutura familiar da aula individual e da aula de grupo Suzuki. As suas ferramentas são jogos, metáforas e exercícios cognitivos adequados para crianças muito pequenas. Koen Rens, inversamente, oferece uma visão telescópica. Ele foca em como estas competências são finalmente aplicadas e testadas num contexto profissional simulado — o projeto de música de câmara. As suas estratégias são sobre a criação de ambientes realistas de responsabilização e dependência entre pares.

Em essência, a entrevista de Alonso detalha o motor pedagógico que constrói as competências, enquanto a entrevista de Rens descreve o veículo de performance no qual essas competências são finalmente testadas. Juntas, proporcionam uma imagem completa de como o Método Suzuki prepara sistematicamente os alunos não apenas para tocar música, mas para comunicar e colaborar através da música ao mais alto nível, desde a primeira aula de grupo até ao ensemble profissional de câmara.

4.2. Análise dos questionários

4.2.1. Análise do questionário que antecedeu a aplicação de estratégias

A amostra para os questionários que se seguem foi de dez alunos de uma orquestra Suzuki e o objetivo da análise foi estabelecer uma linha de base sobre as experiências, perceções, confiança e competências dos alunos relativamente à liderança e comunicação não-verbal em contexto de ensemble.

Nota: Todos os valores percentuais apresentados ao longo desta análise referem-se a uma amostra de 10 alunos (N=10). Para facilitar a interpretação, os valores absolutos correspondentes são: 10% = 1 aluno; 20% = 2 alunos; 30% = 3 alunos; 40% = 4 alunos; 50% = 5 alunos; 60% = 6 alunos; 70% = 7 alunos; 80% = 8 alunos; 90% = 9 alunos; 100% = 10 alunos.

Já tiveste a oportunidade de liderar um grupo?

Com a 1.^a questão, constata-se que 100% dos alunos já teve a oportunidade de liderar um grupo, ou seja, todos têm uma experiência prévia, positiva ou negativa, que

condicionará a sua perceção das atividades. Isto é uma vantagem pedagógica, pois não se parte do zero.

Se sim, como caracterizarias o teu nível de conforto nessas experiências de liderança?

Se sim, como caracterizarias o teu nível de conforto nessas experiências de liderança?

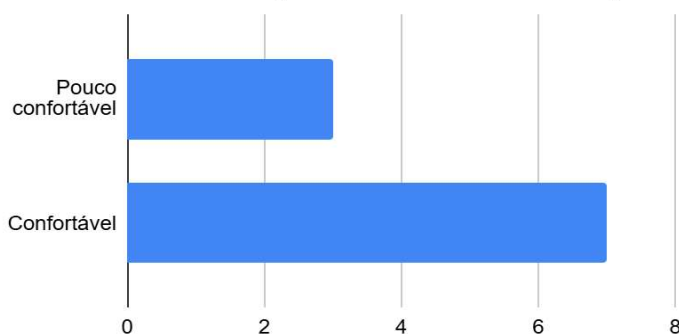


Gráfico 5: Nível de conforto na experiência de liderança.

No Gráfico 5 da 2ª questão, 70% sentem-se confortáveis nas experiências de liderança enquanto que 30% se sentem pouco confortáveis. Apesar de a maioria reportar uma experiência positiva, uma minoria significativa sente-se pouco confortável, podendo sugerir que as experiências passadas não foram percecionadas como uniformemente boas. A ausência de sinalização nas categorias extremas ("Nada confortável" e "Muito confortável") indica uma perceção moderada da liderança.

Na tua opinião, como caracterizarias o nível de desafio inerente à liderança de um grupo musical?

Na 3.ª questão, a amostra está dividida, 50% percecionam a liderança como uma tarefa acessível enquanto que 50% a vê como uma tarefa desafiadora. Esta divisão pode refletir diferentes personalidades, experiências passadas ou níveis de maturidade musical.

Na tua perspetiva, que características ou competências são mais importantes num líder?

<i>"Ter calma, ser confiante e demonstrá-lo"</i>
<i>"Um líder deve saber escutar, tomar decisões e respirar com o grupo."</i>
<i>"Liderar bem, ser confiante, sincero e sério e ajudar quem está com dificuldades."</i>
<i>"Saber olhar para todos e dar entradas."</i>

As respostas à terceira pergunta podem ser categorizadas em dois grupos: "Traços de Carisma e Confiança" e "Competências de Música de Câmara, que estiveram presentes em 70% e 60% das respostas, respetivamente.

Os alunos possuem uma conceção híbrida de liderança, que une a imagem tradicional de um líder carismático com competências específicas e avançadas de um líder que escuta o grupo, é empático e prestável, respira com o grupo e olha para cada elemento e dá entradas. Isto indica uma compreensão intuitiva dos requisitos do trabalho em ensemble e demonstra a relação direta que fazem entre o ato de liderar em música com o ato de ser líder noutra qualquer atividade.

Atualmente, como avalias a tua preparação para assumir um papel de liderança durante a aula?

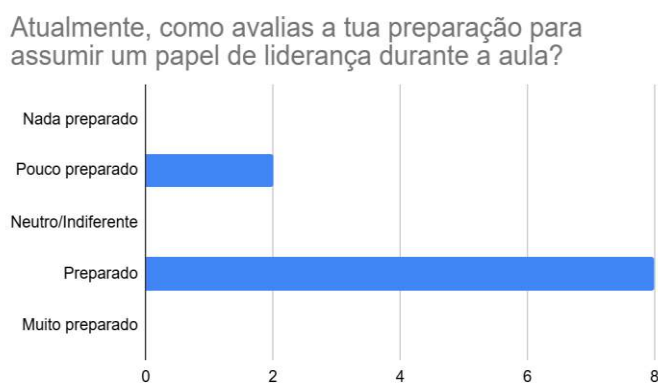


Gráfico 6: Preparação para assumir um papel de liderança.

No Gráfico 6 da 5.^a pergunta, observa-se que existe uma maioria confiante de 80% que se sente preparada para assumir um papel de liderança nas aulas e uma minoria que se sente pouco preparada (20%).

Estes dados podem resultar do facto de todos já terem passado pelo papel de líder e, por isso, estarem mais confortáveis na teoria.

Que aspetos poderiam representar um desafio para ti, se assumisses um papel de liderança? Selecciona todas as opções que se apliquem.

<i>"Falta de confiança, Dificuldade em comunicar ideias e motivar os colegas"</i>
<i>"Medo de errar, Dificuldade em motivar os colegas, Medo de não saber a peça, vergonha, bastante medo de não conseguir"</i>
<i>"Não conseguir que o grupo escute ou colabore comigo e com as outras pessoas."</i>

Relativamente aos desafios da liderança, 70% dos alunos escolhe "Falta de Confiança", 50% menciona "Medo de errar" e "Dificuldade em comunicar ideias" é mencionado por 50% da amostra. Além destes dados, os alunos revelaram que sentiam também nervosismo, vergonha, medo de não saber a peça e receio de não ser ouvido (40% dos alunos).

Esta pergunta é bastante reveladora, na medida em que a "Falta de Confiança" é o maior obstáculo identificado. Existe uma clara dissociação entre a perceção de preparação para a liderança, como visto na pergunta anterior, e a confiança emocional. Os alunos podem sentir-se tecnicamente preparados mas psicologicamente vulneráveis.

Com que frequência consegues identificar e interpretar sinais não-verbais (ex: gestos, expressões faciais, contacto visual) dos teus colegas durante uma interpretação musical?

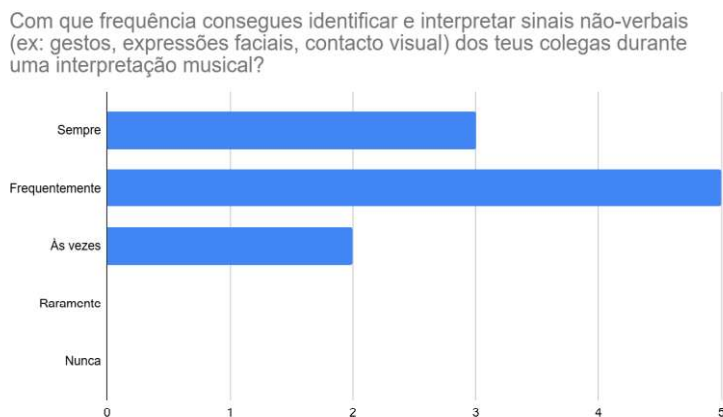


Gráfico 7: Frequência na identificação e interpretação dos sinais não-verbais.

80% dos alunos considera que é proficiente na interpretação da comunicação não-verbal (50% dos alunos respondeu “Frequentemente” e 30% respondeu “Sempre”) e apenas 20% respondeu “Às vezes”. Isto sugere fortes competências de escuta e observação, uma excelente base de partida, que está de acordo com as competências desenvolvidas enquanto alunos do Método Suzuki.

Na tua experiência, qual é o grau de importância da comunicação não-verbal (ex: movimento corporal, expressão facial, olhar) para a coordenação durante uma performance musical em conjunto?



Gráfico 8: Importância da comunicação não-verbal para a coordenação na performance.

De acordo com as respostas do Gráfico 8, existe consenso absoluto sobre o valor fundamental da comunicação não-verbal (90% consideram-na “Muito importante” e 10% “Importante”). Esta perceção teórica é um alicerce perfeito para a intervenção prática.

Como defines o teu nível de conforto na utilização de comunicação não-verbal (ex: gestos, expressões faciais) para interagir com os colegas durante os ensaios?

Como defines o teu nível de conforto na utilização de comunicação não-verbal (ex: gestos, expressões faciais) para interagir com os colegas durante os ensaios?

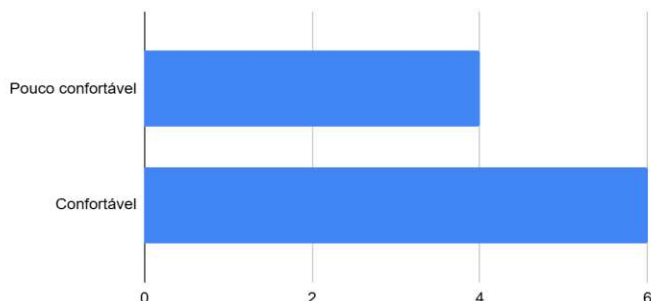


Gráfico 9: Nível de conforto na utilização de comunicação não-verbal.

Quanto ao nível de conforto na utilização da comunicação não-verbal, os resultados revelam opiniões bastante diferentes. Enquanto que 90% dos alunos reconhecem a importância extrema da comunicação não-verbal e 80% dizem ser bons a interpretá-la (como foi apresentado anteriormente), 40% sentem-se “Pouco confortáveis” a executá-la ativamente. Os outros 60% sentem-se “Confortáveis” com a situação. Isto aponta para uma assimetria de competências: são melhores recetores do que emissores de comunicação não-verbal. A intervenção deve focar-se em exercícios que promovam a *utilização* ativa de gestos, olhares e respiração para liderar.

Qual é o impacto potencial da comunicação não-verbal na coesão e sincronização do grupo durante uma performance?

Qual é o impacto potencial da comunicação não-verbal na coesão e sincronização do grupo durante uma performance?

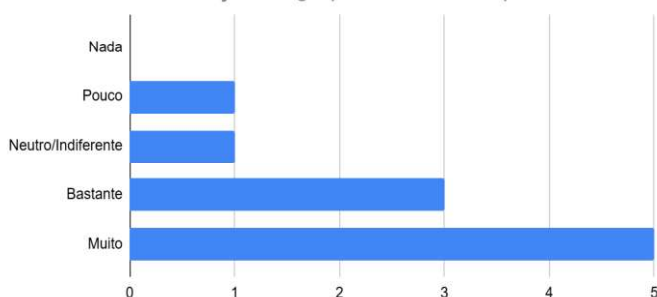


Gráfico 10: Impacto da comunicação não-verbal na coesão e sincronização do grupo na performance.

Quanto ao possível impacto da comunicação não-verbal na coesão e sincronização do grupo em performance, 50% dos alunos refere que impacta “Muito”, 30% dos alunos seleciona “Bastante”, enquanto que 10% referem que afeta “Pouco” a coesão e sincronização do grupo e 10% sentiu-se “Neutro/Indiferente”.

A grande maioria acredita que a comunicação não-verbal tem um impacto de “Bastante” a “Muito” na coesão do grupo. Esta perceção está alinhada com a sua importância para a coordenação, mostrando que os alunos compreendem a ligação entre comunicação eficaz e desempenho coletivo. Os alunos que responderam “Pouco” ou “Neutro/Indiferente”

tinham idades compreendidas entre os 14 e os 15 anos, sendo dos mais velhos da amostra. É possível que apresentem uma postura mais crítica ou uma menor predisposição para se envolverem em dinâmicas lúdicas e cooperativas, em contraste com os colegas mais novos, que tenderam a demonstrar maior abertura e entusiasmo.

Na tua opinião, quais das seguintes formas de comunicação não-verbal são mais eficazes em ensaios de grupo? (Seleciona as respostas relevantes).

Na tua opinião, quais das seguintes formas de comunicação não-verbal são mais eficazes em ensaios de grupo? (Seleciona as respostas mais pertinentes)

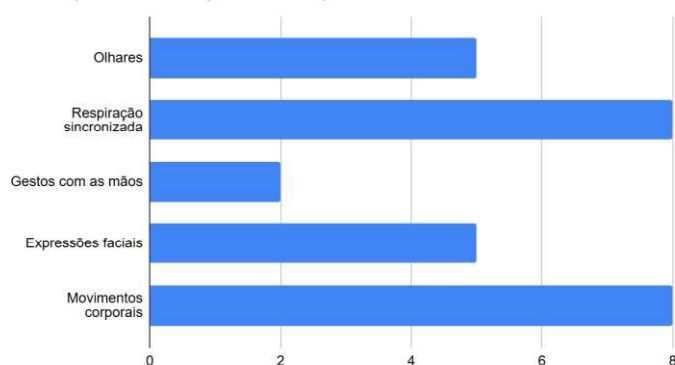


Gráfico 11: Formas eficazes de comunicação não-verbal.

80% dos alunos selecionaram a “Respiração sincronizada” e os “Movimentos corporais” como as técnicas mais eficazes de comunicação não-verbal, seguindo-se de “Olhares” e “Expressões faciais” com 50% e “Gestos com as mãos” com 20%.

A escolha destas duas técnicas demonstra uma compreensão por parte dos alunos: reconhecem que a sincronização musical começa numa base fisiológica partilhada (respiração) e se manifesta através da expressão física integral do corpo. A equiparação entre estes dois elementos sugere uma perceção holística de que a comunicação musical eficaz envolve tanto a pulsação interna como a externalização expressiva através de todo o corpo, e não apenas através de gestos isolados com as mãos.

4.2.2. Análise do Questionário n. 01

O primeiro questionário, realizado após a intervenção “Charadas Musicais”, visou avaliar a experiência dos alunos na representação de peças musicais através da mímica, promovendo a consciência da comunicação não-verbal e da cooperação em grupo.

A análise mostra que a mímica musical constituiu uma experiência positiva e formativa. Embora tenham surgido dificuldades relacionadas com a insegurança corporal e a clareza dos gestos, os alunos desenvolveram maior consciência da comunicação não-verbal, reconhecendo o seu papel na cooperação e na coesão do grupo. O exercício permitiu ainda reforçar a cumplicidade e a atenção mútua, mostrando-se útil tanto do ponto de vista artístico como social.

Como classificarias o teu nível de conforto ao representar uma peça musical através de mímica?

Como classificarias o teu nível de conforto ao representar uma peça musical através de mímica?

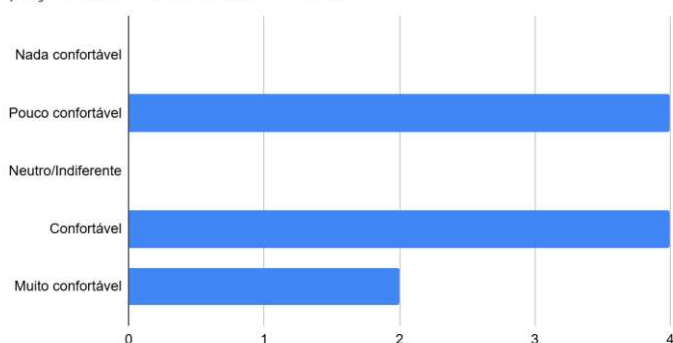


Gráfico 12: Nível de conforto na representação de mímica

O Gráfico 12 mostra os níveis de conforto dos alunos quanto ao exercício de mímica. A esta pergunta, 40% dos alunos respondeu sentir-se “Pouco confortável”, 40% “Confortável” e 20% considerou a tarefa “Muito confortável”. Para a maioria, a atividade foi positiva, o que se relaciona com o caráter lúdico da proposta, e o resultado da minoria sugere que o desconforto estava mais relacionado com fatores como a confiança individual, preparação para a tarefa específica e familiaridade com as obras do que com o trabalho em grupo.

Como avaliarias a facilidade/dificuldade em adivinhar a peça musical representada pelos teus colegas?

Como avaliarias a facilidade/dificuldade em adivinhar a peça musical representada pelos teus colegas?

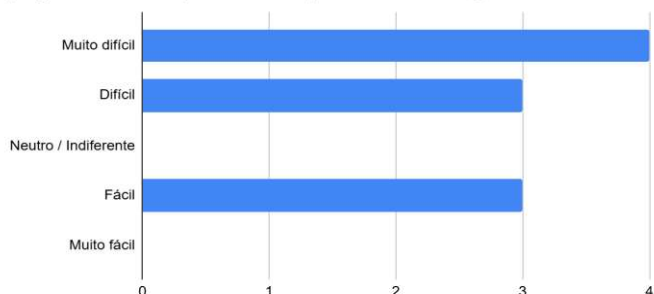


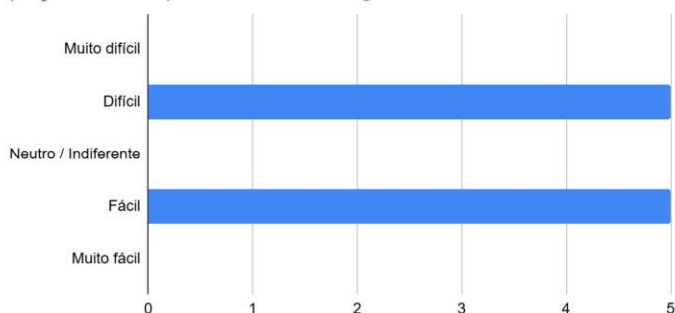
Gráfico 13: Grau de dificuldade ao adivinhar as Charadas Musicais

Relativamente à questão da facilidade ou dificuldade em adivinhar a peça musical, que está diretamente ligada aos desafios expressos no Gráfico anterior, 40% considerou a tarefa “Muito difícil”, 30% “Difícil” e 30% “Fácil”. A dificuldade esteve diretamente ligada à insegurança ou falta de clareza da parte da pessoa que executava a mímica, o que tornou

o processo mais exigente para o grupo. Ainda assim, o desafio foi encarado como partilhado, exigindo resolução coletiva.

Como descreverias a tua experiência ao representar a peça musical para os teus colegas?

3. Como descreverias a tua experiência ao representar a peça musical para os teus colegas?



Nesta questão, metade dos alunos considerou “Fácil” e metade “Difícil”. Esta divisão mostra que, embora em alguns casos a comunicação não-verbal tenha sido eficaz, noutros revelou-se pouco clara. Este contraste reforça a necessidade de desenvolver sinais mais consistentes e revela a subjetividade da experiência dos alunos durante as estratégias.

Que aspetos consideraste mais desafiantes na representação de uma peça musical através de mímica?

<i>“Não me lembrar bem das músicas”</i>
<i>“Não estar à vontade para fazer mímica”</i>
<i>“Não saber como fazer os gestos com o corpo.”</i>
<i>“Ser clara nos meus movimentos”</i>
<i>“Ficar confusa sobre como representar as músicas”</i>

As respostas que os alunos deram em relação aos aspetos desafiantes do exercício apontaram três dificuldades principais: não saber como representar a música (40%), pouco conforto na expressão corporal (30%) e o conhecimento insuficiente das músicas (30%).

A insegurança corporal e o conhecimento limitado do repertório musical foram os maiores obstáculos. Muitos alunos revelaram receio de não serem claros ou eficazes nos gestos, o que reflete a importância de trabalhar a expressividade e a familiaridade com o material musical.

De que forma consideras que esta atividade contribuiu para a cooperação com os teus colegas?

<i>“Tivemos de pensar em conjunto”</i>
<i>“Trabalhámos em grupo e chegámos a conclusões”</i>
<i>“Esforçámo-nos em grupo”</i>

A questão sobre a cooperação revelou unanimidade: todos reconheceram que a atividade promoveu colaboração e união. Entre os aspetos mais valorizados destacaram-se o esforço coletivo (60%), o trabalho em grupo (50%), a imitação dos colegas (20%) e o reforço da amizade (10%).

Os alunos reconheceram que a atividade favoreceu a colaboração, a união e a confiança mútua. A imitação foi valorizada como estratégia de aprendizagem coletiva, demonstrando que a comunicação não-verbal se transformou em ferramenta de cooperação.

Qual a importância que atribuis à comunicação não-verbal para o resultado final da atividade?

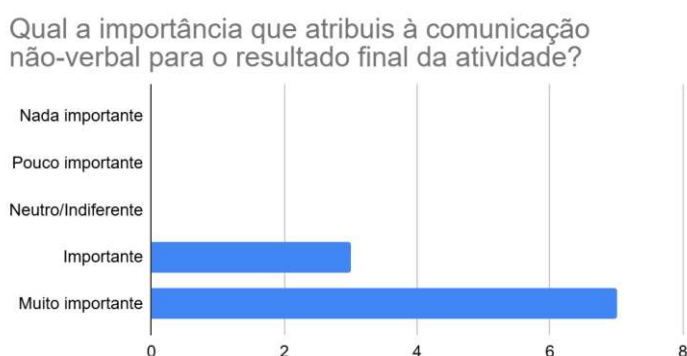


Gráfico 14: Importância da comunicação não-verbal para o resultado final.

Quanto à importância da comunicação não-verbal, todos os alunos a classificaram como essencial para o sucesso da tarefa, dividindo-se entre “Importante” (30%) e “Muito importante” (70%). Este resultado evidencia uma consciência clara de que o êxito dependia de pistas não-verbais, em linha com os objetivos pedagógicos da intervenção.

O Gráfico 14 mostra que os alunos classificaram a importância da comunicação não-verbal como muito alta e a descrição indica que a maioria das respostas se concentrou nos valores mais elevados da escala. Este é um resultado fundamental pois os alunos demonstraram uma consciência elevada de um princípio central da música de câmara, alinhando-se perfeitamente com os objetivos pedagógicos da intervenção.

Como avalias o teu progresso na capacidade de captar e interpretar sinais não-verbais após esta atividade?

Como avalias o teu progresso na capacidade de captar e interpretar sinais não-verbais após esta atividade?

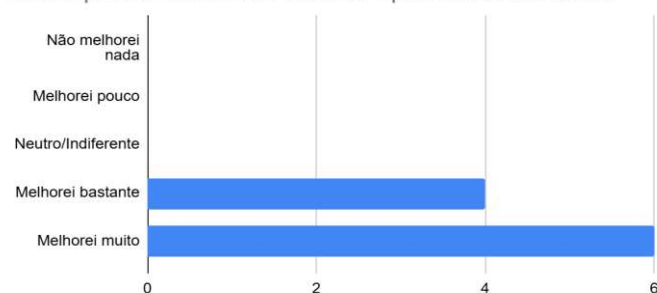


Gráfico 15: Progresso na captação de sinais não-verbais.

Relativamente ao progresso na interpretação de sinais não-verbais, 40% dos alunos afirmaram “Melhorei bastante” e 60% “Melhorei muito”. Todos reconheceram evolução nesta competência, considerando a atividade simultaneamente divertida e formativa. A atividade não foi apenas divertida, mas também formativa no desenvolvimento de competências de comunicação e interpretação.

Que impacto consideras que esta atividade teve na coesão do grupo?

<i>“Devemos estar mais atentos aos gestos do grupo e isso pode ajudar no futuro”</i>
<i>“Fez-me perceber que não sei ler muito bem os sinais dos colegas e temos de fazer isto mais vezes”</i>
<i>“Melhorou a forma como nos compreendemos”</i>

A atividade foi unanimemente percebida como promotora de cooperação, com 100% das respostas abertas a referirem aspetos como “pensar em conjunto”. Além de reforçar a escuta e a atenção aos colegas, contribuiu para melhorar as relações interpessoais, evidenciando que a prática artística também fortalece a coesão social.

No que diz respeito ao impacto da atividade na coesão do grupo, as respostas destacaram “maior atenção” e “compreensão mútua” (70%) e “reforço da confiança e da cumplicidade” (30%). Os alunos salientaram que a prática contribuiu para melhorar as relações interpessoais e a escuta ativa entre colegas.

Quais as competências mais importantes para melhorar a coesão do grupo? (Escolhe todas as opções que se aplicam)

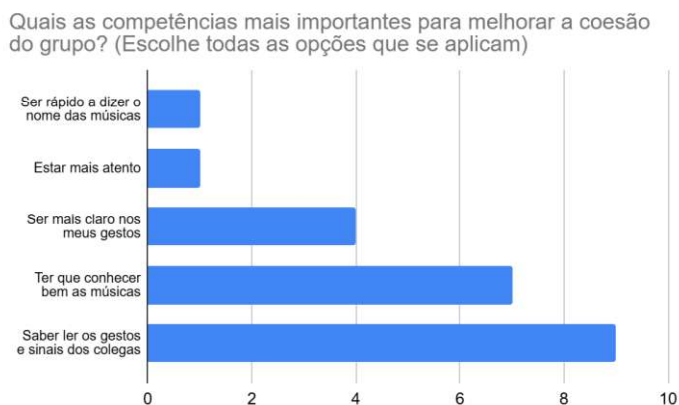


Gráfico 16: Competências mais importantes para a coesão de grupo.

Por fim, quando convidados a identificar competências desenvolvidas para a coesão do grupo, os alunos assinalaram principalmente a “capacidade de ler gestos e sinais dos colegas” (90%) e a “necessidade de conhecer bem as músicas” (70%). Foram ainda mencionadas, embora em menor número, competências como “ser mais claro nos gestos” (40%), “estar mais atento” (10%) e “rapidez na identificação das peças” (10%).

Estes resultados mostram que a aprendizagem esteve centrada na expressividade corporal e no conhecimento musical prévio, ambos considerados fundamentais para a comunicação eficaz.

4.2.3. Análise do questionário n. º2

O 2.º questionário avaliou a experiência dos alunos em diferentes condições performativas (de costas, de frente, de olhos fechados e em diferentes pontos da sala), procurando perceber o papel da comunicação visual e da interação na execução musical coletiva.

Sobre a atividade do espaçamento na sala, olhos fechados e de costas viradas uns para os outros, foram elaboradas dez perguntas.

Como classificarias o teu nível de conforto ao tocar de costas voltadas para os colegas?



Gráfico 17: Nível de conforto ao tocar de costas voltadas para os colegas.

Em relação ao nível de conforto que os alunos sentiram ao tocar de costas voltadas para os colegas, 20% sentiu-se “Nada confortável” e 70% sentiu-se “Pouco confortável”. Apenas 10% assinalou estar “Confortável” e não houve respostas neutras ou muito positivas. Estes dados revelam que tocar de costas gerou desconforto generalizado. A ausência de contacto visual comprometeu a segurança dos alunos, reduzindo a confiança no desempenho coletivo e aumentando a sensação de isolamento.

Qual foi o impacto de tocar de costas voltadas para os colegas na tua capacidade de ouvir e seguir os colegas?

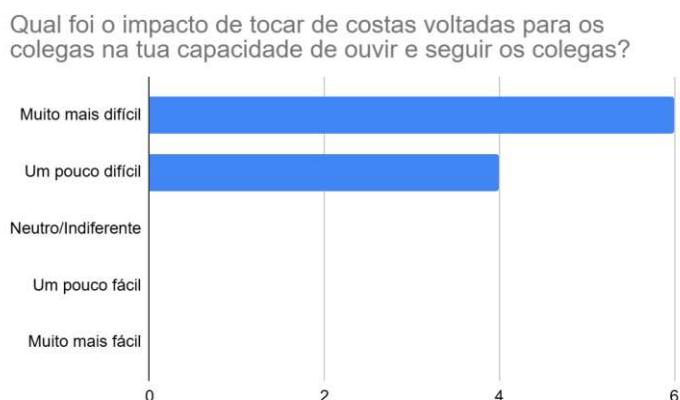


Gráfico 18: Impacto da atividade de costas voltadas para tocar com os colegas.

Todos os alunos consideraram esta tarefa difícil: 60% classificou-a como “Muito difícil” e 40% como “Um pouco difícil”. A execução de costas não só afetou o conforto, como também prejudicou a perceção auditiva da dinâmica coletiva. Este dado sugere que, sem apoio visual, os alunos sentiram maior dificuldade em sincronizar, mostrando a importância da comunicação multimodal.

Como classificarias o teu nível de conforto ao tocar de frente para os colegas?



Gráfico 19: Nível de conforto ao tocar de frente para os colegas.

No aspeto do conforto, 40% da amostra sentiu-se “Confortável” e 60% “Muito confortável”. O posicionamento de frente para os colegas gerou segurança e confiança,

sendo percebido como a situação mais natural e eficaz. O contacto visual foi valorizado como elemento de coesão e clareza comunicativa.

Como avalias a facilidade/dificuldade da comunicação não-verbal quando tocaste de frente para os colegas?

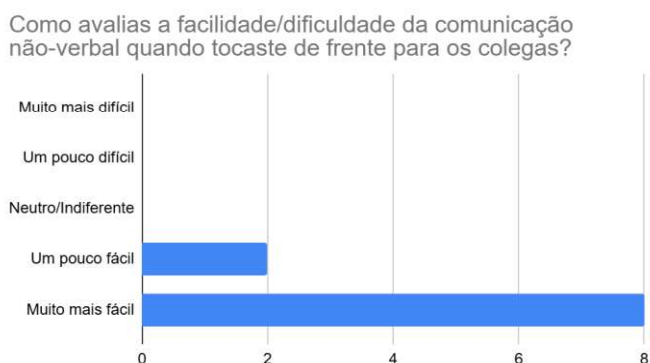


Gráfico 20: Avaliação da comunicação não-verbal a tocar de frente para os colegas.

Evidentemente, quando tinham recurso ao contacto visual para observarem o rosto e o corpo dos colegas, sentiram-se mais confortáveis a comunicar não-verbalmente.

Oitenta por cento dos alunos afirmaram que tocar de frente para os colegas foi “Muito mais fácil” e 20% afirmam que foi “Um pouco mais fácil” (Gráfico 20).

Há consenso absoluto quanto ao papel central da comunicação não-verbal. Os alunos reconheceram que a leitura de expressões e gestos melhora significativamente a coordenação musical.

Como classificarias o teu nível de conforto ao tocar de olhos fechados?

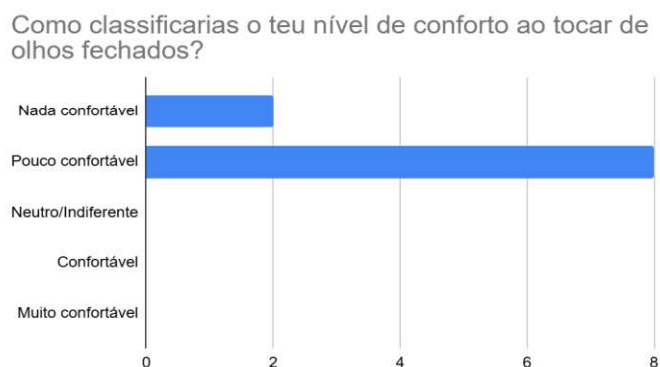


Gráfico 21: Nível de conforto ao tocar de olhos fechados.

Por oposição à questão anterior, 80% dos alunos afirmam ter-se sentido “Pouco confortável” e 20% “Nada confortáveis”. Não houve respostas positivas.

Esta configuração foi altamente desafiante. Apesar do desconforto, a prática de olhos fechados pode ser vista como uma oportunidade de desenvolver a escuta atenta e a sensibilidade auditiva, mesmo que inicialmente acompanhada de insegurança.

Na tua experiência de tocar de olhos fechados, como descreverias a tua capacidade de ouvir e seguir os teus colegas em comparação com tocar de olhos abertos?

Na tua experiência de tocar de olhos fechados, como descreverias a tua capacidade de ouvir e seguir os teus colegas em comparação com tocar de olhos abertos?

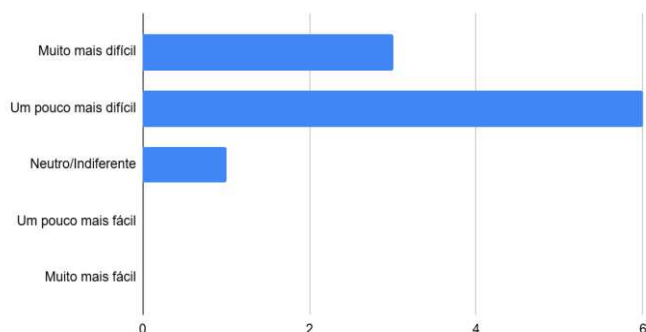


Gráfico 22: Capacidade de ouvir e seguir os colegas com os olhos fechados.

Quanto à capacidade de tocar em conjunto de olhos fechados em comparação com a postura normal, 10% dos alunos indicou não ter sentido diferença (“Neutro/Indiferente”), 70% considerou a tarefa “Um pouco mais difícil”, e 20% classificou-a como “Muito mais difícil”. A maioria reconheceu um impacto negativo moderado: embora desafiante, a experiência não impossibilitou a coordenação. Este dado sugere que o exercício contribuiu para o desenvolvimento de uma maior consciência auditiva, ainda que acompanhado de insegurança inicial.

Como classificarias o teu nível de conforto ao tocar em diferentes partes da sala?

Como classificarias o teu nível de conforto ao tocar em diferentes partes da sala?

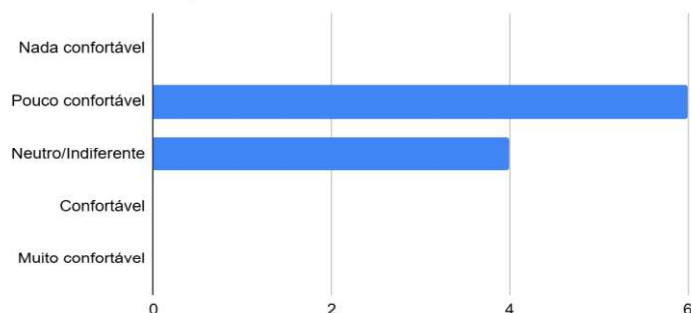


Gráfico 23: Nível de conforto ao tocar em diferentes partes da sala.

O facto de 60% dos alunos se terem sentido “Pouco confortável” e 40% terem indicado uma posição neutra sugere que a experiência de tocar em diferentes partes da sala foi, para a maioria, desafiante.

A ausência de respostas claramente positivas indica que o afastamento físico e a alteração do posicionamento criaram insegurança ou dificultaram a perceção coletiva.

Ainda assim, a percentagem de respostas neutras mostra que uma parte dos alunos conseguiu adaptar-se, mesmo sem considerar a experiência confortável.

Em que medida a mudança de posição na sala afetou a tua capacidade de ouvir e seguir os colegas?

Em que medida a mudança de posição na sala afetou a tua capacidade de ouvir e seguir os colegas?

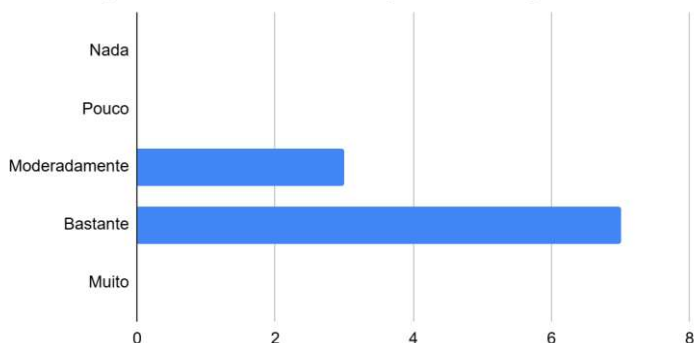


Gráfico 24: Capacidade de ouvir e seguir os colegas afetada pela posição na sala.

A maioria considerou a dispersão espacial como uma barreira significativa, destacando a importância da proximidade e da disposição no espaço para a execução musical em grupo.

Setenta por cento dos alunos afirmaram que a mudança de posição na sala afetou “Bastante” a sua capacidade de ouvir e seguir os colegas e 30% que afetou “Moderadamente”. Assim, todos consideraram a dispersão espacial como uma barreira significativa, destacando a importância da proximidade e da disposição no espaço para a execução musical em grupo.

Quais destas configurações ajudaram mais a melhorar a cooperação entre os colegas? (Escolhe até 2)

Quais destas configurações ajudaram mais a melhorar a cooperação entre os colegas? (Escolhe até 2)

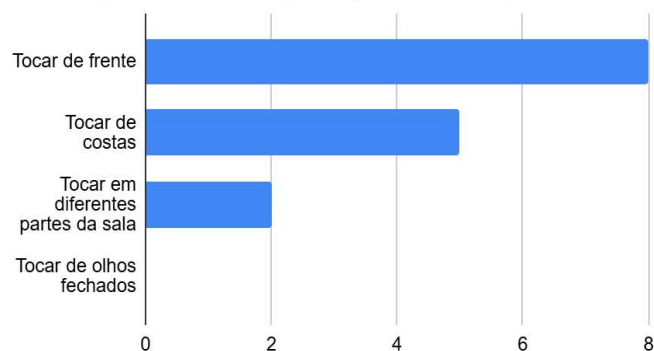


Gráfico 25: Configurações que mais desenvolveram a cooperação.

Relativamente à questão sobre as configurações que mais contribuíram para a melhoria do espírito cooperativo, 80% dos alunos escolheu “Tocar de frente”. 50% valorizaram também “Tocar de olhos fechados”, reconhecendo que, apesar do desconforto, foi útil para desenvolver novas formas de coordenação. Apenas 20% escolheram “Tocar em diferentes partes da sala” e nenhum optou por “Tocar de costas”, pelo que o contacto visual foi claramente o fator mais facilitador da cooperação.

Qual destas configurações achaste mais desafiante?

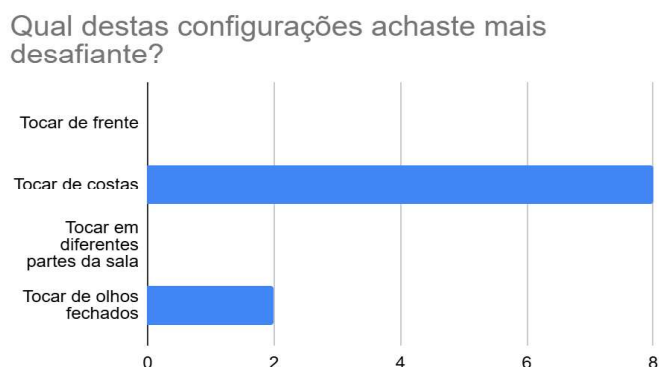


Gráfico 26: Configurações mais desafiantes.

Curiosamente, em relação às configurações mais desafiantes, a maioria dos alunos respondeu “Tocar de costas” com uma percentagem de 80%, enquanto que os outros 20% disseram “Tocar de olhos fechados”. A ausência total de contacto visual foi considerada a maior dificuldade, confirmando a centralidade da comunicação visual para o sucesso da execução musical coletiva.

4.2.4. Análise do questionário n. °3

Qual o grau de importância que atribuis à comunicação não-verbal para seguir e liderar durante a atividade?



Gráfico 27: Importância da comunicação não-verbal para seguir e liderar.

A esmagadora maioria (90%) mantém a percepção de que a comunicação não-verbal é “Importante” (20%) ou “Muito importante” (70%), um resultado consistente com o pré-questionário.

Isto confirma que a atividade reforçou a crença existente sobre o valor central da comunicação não-verbal na dinâmica musical colaborativa.

Como classificarias o teu nível de conforto ao imitar a frase musical tocada pelo colega?

Existe uma divisão perfeita no grupo, em que metade se sente “Pouco confortável” e a outra metade sente-se “Confortável”.

O facto de metade dos alunos ainda não se sentir à vontade numa atividade de imitação, que é um pilar do Método Suzuki, é significativo. Sugere que o desafio não está na técnica de imitação, mas na pressão de o fazer de forma precisa e em resposta direta a um colega, sob escrutínio. A outra metade que se sente "confortável" demonstra ter-se adaptado bem à tarefa.

Como descreverias o desafio de imitar a frase musical do colega? Que fatores facilitaram ou dificultaram?

<i>“Foi fácil porque comunicámos bem.”</i>
<i>“Difícil porque cada era diferente com cada colega.”</i>
<i>“Foi fácil, comunicámos bem.”</i>
<i>“Fácil se prestássemos atenção aos sinais dos colegas.”</i>

Na questão sobre o desafio de imitar a frase musical do colega, as respostas podem ser agrupadas por “Fatores Facilitadores” e “Fatores Desafiantes”. Quarenta por cento dos alunos referiram “Fatores facilitadores”, como a comunicação eficaz, a clareza da proposta e a atenção aos sinais dos colegas. Já 60% apontaram aspetos que dificultaram a tarefa, destacando a imprevisibilidade e a complexidade das frases ou a dificuldade inicial de adaptação.

De forma geral, as respostas revelam que o principal desafio não residiu na execução técnica, mas sim na necessidade de decifrar rapidamente a intenção musical do colega e responder de forma precisa, o que torna esta atividade um exercício relevante de escuta ativa e de flexibilidade mental, exigindo também uma comunicação não-verbal clara por parte do líder.

Qual a tua preferência em relação ao formato de imitação? Individualmente (um para um) ou em grupo de quatro elementos?

Qual a tua preferência em relação ao formato de imitação? Individualmente ou em grupos de quatro?

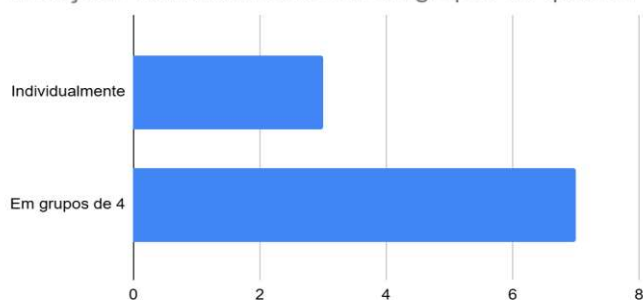


Gráfico 28: Preferência de formato de imitação.

Relativamente à preferência pelo formato de imitação, 30% dos alunos optaram pela versão “Individual”, enquanto 70% indicaram preferência pelo trabalho em “Grupos de quatro” elementos. A maioria valorizou o facto de, no grupo maior, se sentirem mais apoiados e menos expostos, o que reduziu a ansiedade e favoreceu uma perceção de realização coletiva. Já os que escolheram o formato individual parecem ter apreciado a simplicidade da dinâmica e o feedback direto proporcionado pela interação em pares.

Achas que o “Jogo do Eco” ajudou a melhorar a coesão do grupo? Como?

<i>“Sim, tivemos de prestar muita atenção.”</i>
<i>“Sim, conseguimos entrar todos ao mesmo tempo e a ouvir-nos uns aos outros.”</i>
<i>“Sim, confiámos nos colegas.”</i>
<i>“Ajudou sim, ficámos mais unidos.”</i>

A unanimidade nas respostas é notável, todos os alunos responderam afirmativamente quanto à eficácia da atividade para melhorar a coesão do grupo. Destacam-se os temas emergentes de “Atenção e Concentração Mútua”, “Confiança”, “Escuta ativa” e “União e Empatia”. A atividade foi percecionada como extremamente eficaz na promoção de virtudes essenciais de um ensemble: confiança mútua, escuta profunda e atenção coletiva. Os alunos não só reconhecem estes benefícios como os articulam com clareza.

Como avalias o teu progresso individual após a experiência de liderança?

Como avalias o teu progresso individual após a experiência de liderança?

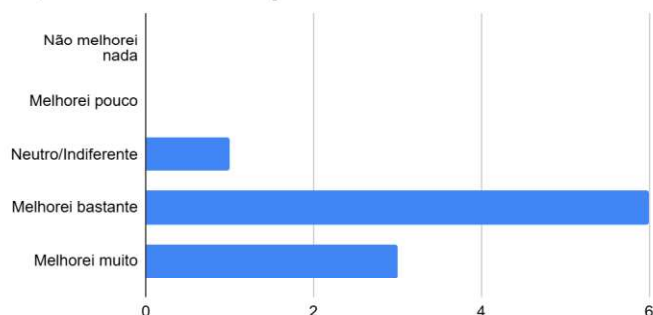


Gráfico 29: Progresso individual após a liderança.

Quanto ao progresso individual após a experiência de liderança, 10% dos alunos avaliaram-se como “Neutro/Indiferente”, 60% afirmaram “Melhorei bastante” e 30% consideraram que, no seu progresso individual, “Melhorei muito”. No total, 90% reconheceram ganhos significativos na sua evolução musical (Gráfico 29).

Estes dados confirmam que assumir o papel de líder, ainda que de forma breve, potencia o desenvolvimento da audição interna, da tomada de decisão musical e da consciência global do grupo, refletindo-se num desempenho individual mais sólido.

Qual o papel que consideras mais acessível para ti?

Qual o papel mais acessível para ti?

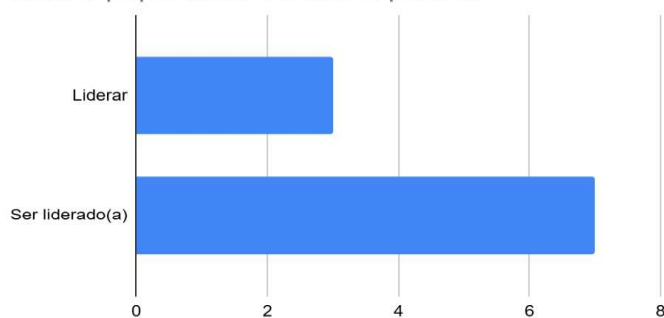


Gráfico 30: Papel de liderança mais acessível.

Quando questionados sobre qual o papel mais acessível, 30% dos alunos escolheram “Liderar”, enquanto 70% indicaram preferir “Ser liderados”.

A preferência pelo papel de ser liderado mantém-se maioritária, o que é expectável tendo em conta a experiência prévia dos alunos no Método Suzuki, em que estão habituados a seguir o professor. Ainda assim, é relevante que 30% tenham identificado o papel de líder como mais acessível, o que sugere um impacto positivo das atividades no fortalecimento da autoeficácia e na abertura para assumir responsabilidades musicais ativas (Gráfico 30).

Quais consideras serem as três características mais relevantes para ser um bom líder?

Quais consideras serem as três características mais relevantes para ser um bom líder?

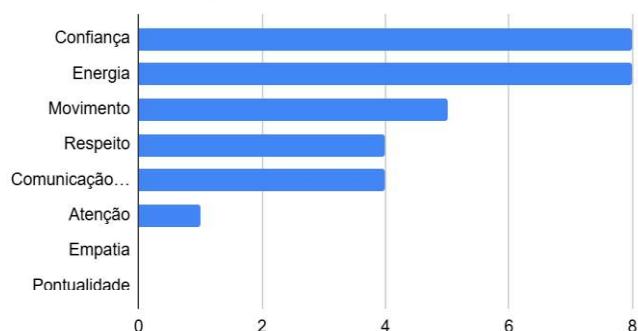


Gráfico 31: Características relevantes de um líder.

Relativamente às três características mais relevantes para ser um bom líder, os alunos apontaram: Energia (80%), Confiança (80%), Movimento (50%), Respeito (40%), Comunicação eficaz (40%) e Atenção (10%). Empatia e Pontualidade não foram assinaladas. Os resultados evidenciam uma evolução face ao pré-questionário: as características mais abstratas, como “carisma”, foram substituídas por qualidades mais ativas e performativas. Energia e Confiança surgem como as mais valorizadas, o que se relaciona diretamente com o papel de liderança assumido nas atividades. A escolha de Movimento (50%) reflete a importância atribuída à comunicação não-verbal explorada durante a intervenção. Já a menor valorização da atenção ou da empatia pode estar associada ao foco que os alunos deram à emissão de sinais claros, em vez da escuta ou da leitura do grupo.

4.2.5. Análise do Questionário n.º4

Como classificarias o teu nível de conforto ao liderar uma escala de Sol Maior?

Como classificarias o teu nível de conforto ao liderar uma escala de Sol Maior?

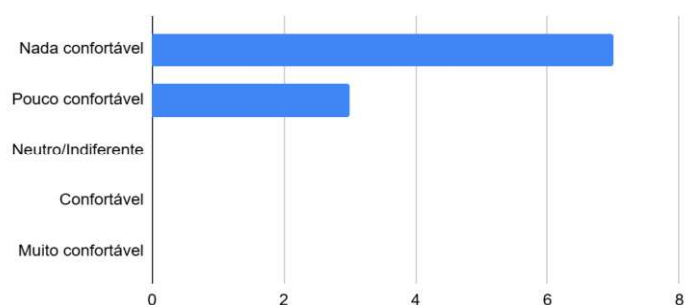


Gráfico 32: Nível de conforto ao liderar uma escala

Setenta por cento dos alunos respondeu “Nada confortável” enquanto que 30% dos alunos respondeu “Pouco confortável” (Gráfico 32).

Os resultados do Gráfico 32 são bastante reveladores. Liderar uma escala, que é uma tarefa tecnicamente simples, revelou-se uma experiência de elevado desconforto para todos os alunos (100%). Isto sugere que a ansiedade está diretamente ligada ao ato de liderar em si – tomar decisões criativas em tempo real e assumir a responsabilidade de guiar os outros – e não à complexidade do material musical. Os elementos mais simples

são, de forma geral, aqueles que expõem mais eventuais debilidades técnicas dos alunos, especialmente daqueles que já são mais conscientes do seu trabalho técnico, também por ser muito repetitivo e exigir muita estabilidade em fazer os mesmos movimentos uma e outra vez sem variações que desestabilizem a execução e a imitação.

Como avaliarias a facilidade em seguir as indicações dos colegas durante a execução da escala?



Gráfico 33: Facilidade em seguir as indicações dos colegas.

Compreender a comunicação não-verbal também foi considerado difícil por todos os alunos, em que 30% escolheu a opção “Um pouco difícil” e 70% decidiu “Muito mais difícil”. Isto indica que a dificuldade desta atividade foi bilateral. Para os seguidores, o desafio estava em descodificar as intenções por vezes pouco claras ou inconsistentes dos colegas líderes (confirmado pela Questão 3) e reagir instantaneamente.

Que aspetos consideraste mais desafiantes no papel de liderança (andamento, dinâmica, articulações, carácter)?

<i>“Acompanhar as dinâmicas”</i>
<i>“Inventar algo para fazer para os outros seguirem”</i>
<i>“Ritmo, porque não sabíamos como seria mas depois foi só acompanhar”</i>

É possível agrupar as respostas dos alunos em dois grupos, para poder analisar o conteúdo: 70% escreveu que o mais desafiante na liderança era um parâmetro musical específico, como a dinâmica, andamento/ritmo e carácter, e 30% identificou a tomada de decisão criativa como o aspeto mais desafiante (“Inventar algo”, “ficava sem criatividade”).

Os alunos identificaram barreiras concretas. Para muitos, o desafio não era abstrato, mas sim técnico: como controlar e comunicar de forma clara e intencional parâmetros como a *dinâmica* ou o *andamento*. A “criatividade” ou “imaginação” também foi considerada um obstáculo, sugerindo uma dificuldade em improvisar variações musicalmente coerentes.

Qual a importância que atribuis à comunicação não-verbal para a liderança e seguimento durante a atividade?

Qual a importância que atribuis à comunicação não-verbal para a liderança e seguimento durante a atividade?

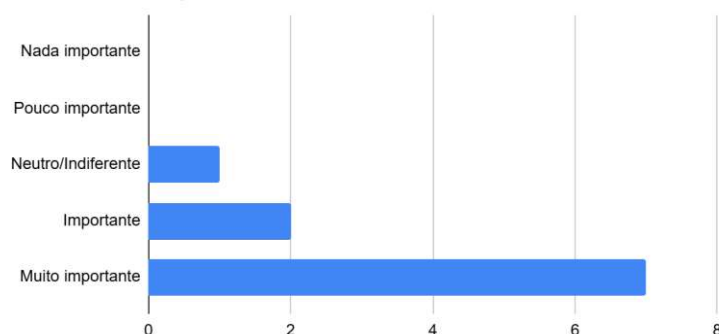


Gráfico 34: Importância da comunicação não-verbal na liderança.

Apesar da dificuldade extrema da atividade, a percepção da importância da comunicação não-verbal manteve-se inabalável e consistente com os outros questionários, ou seja, 90% consideram-na importante (20%) ou muito importante (70%). Isto demonstra uma internalização robusta do conceito, e apenas 10% respondeu “Neutro/Indiferente” (Gráfico 34).

Como classificarias o teu nível de conforto ao imitar a frase musical executada pelo colega?

O facto de este questionário se ter dividido igualmente em respostas de “Pouco confortável” e “Confortável”, respostas idênticas à do Questionário nº3, sugere que o nível de conforto com a imitação é uma característica relativamente estável nos alunos, independentemente da atividade específica.

A imitação da frase musical do colega foi fácil ou difícil? Porquê?

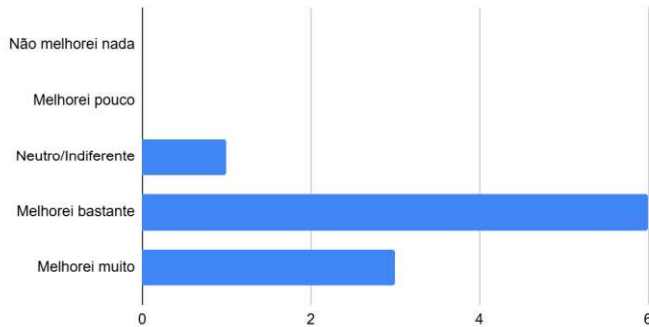
<i>“Difícil porque os colegas fizeram coisas complicadas”</i>
<i>“Um pouco difícil mas os colegas fizeram coisas simples”</i>
<i>“Fácil se prestássemos atenção aos sinais dos colegas”</i>

À questão sobre a dificuldade ou facilidade de imitar a frase musical do colega, as respostas distribuíram-se da seguinte forma: 40% classificaram a tarefa como “Fácil”, destacando fatores como a boa comunicação, a clareza da intenção musical ou a atenção aos sinais. Já 60% consideraram-na “Difícil” ou “Parcialmente difícil”, justificando com a imprevisibilidade das frases, a diversidade de propostas e a complexidade de algumas execuções.

Os resultados revelam que a principal dificuldade não residiu na execução instrumental em si, mas na capacidade de interpretar rapidamente a intenção do colega e responder com precisão. Este aspeto evidencia o papel central da escuta ativa e da flexibilidade mental na atividade. Ao mesmo tempo, os alunos que a consideraram fácil valorizaram sobretudo a comunicação eficaz e a clareza dos sinais, o que reforça a importância da comunicação não-verbal no sucesso da interação musical.

Sentiste que melhoraste o teu resultado individual após a experiência de liderança?

Sentiste que melhoraste o teu resultado individual após a experiência de liderança?



Apesar do desconforto e dificuldade reportados, 90% dos alunos sentiram que melhoraram o seu resultado individual, sendo que 60% escolheu “Melhorei bastante” e 30% sentiu “Melhorei muito”, e apenas 10% se sentiu “Neutro”. Isto é um testemunho poderoso do valor pedagógico de sair da zona de conforto. A dificuldade da tarefa foi percecionada como uma experiência de aprendizagem profunda.

Qual o papel que consideras mais acessível para ti?

Qual o papel que consideras mais acessível para ti?

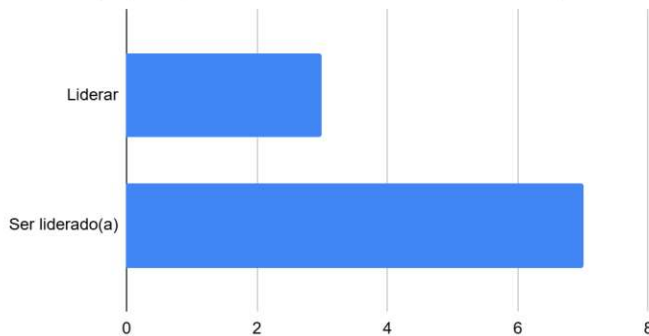


Gráfico 35: Papel mais acessível em relação à liderança

Neste Gráfico 35, a proporção entre os alunos que preferem “Liderar” (30%) e “Ser liderados” (70%) manteve-se estável, indicando que, apesar de reconhecerem o valor da experiência, a preferência de perfil não se alterou drasticamente com uma única atividade.

Quais consideras serem as três características mais relevantes para ser um bom líder?

Quais consideras serem as três características mais relevantes para ser um bom líder?

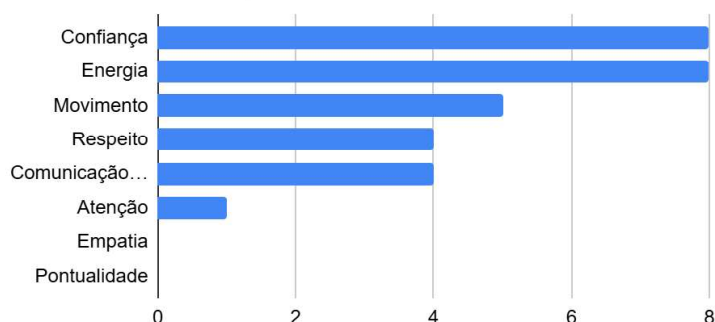


Gráfico 36: Perceção sobre as características relevantes num líder.

Na última questão, as características “Confiança” e “Energia” surgem como as qualidades que definem um líder para este grupo (80%), refletindo a necessidade de uma presença forte e clara para guiar o grupo em situações desafiadoras. De seguida, “Movimento” foi selecionado por 50% dos alunos, “Respeito” e “Comunicação eficaz” por 40% e “Atenção” por 10%. Nenhum aluno selecionou as características “Empatia” e “Pontualidade”.

4.3. Análise das Observações de Dados

As observações foram registadas por escrito, em formato de texto livre, no final de cada aula. O objetivo passou por documentar comportamentos e reações dos alunos durante a realização das atividades, com base num guião orientador que incluía as seguintes questões: postura e comportamento dos alunos ao assumirem o papel de líder; nível de desconforto ou nervosismo; diferenças comportamentais e interações entre alunos mais velhos e mais novos; diferenças comportamentais entre faixas etárias; alterações de confiança e postura após experiências bem-sucedidas; comportamentos recorrentes em todas as atividades.

De um modo geral, constatou-se que os alunos apresentavam desconforto e risos nervosos ao serem chamados para liderar, confirmando tendências observadas nos questionários. Os alunos mais velhos tenderam a exibir comportamentos mais relaxados e disruptivos, enquanto os mais novos demonstraram maior empenho em cumprir as instruções com maior concentração. Observou-se ainda que os alunos mais novos demonstraram maior desconforto quando eram seguidos pelos colegas mais velhos, sugerindo que a idade poderá influenciar a dinâmica de autoridade e respeito entre pares.

Adicionalmente, registou-se que alunos que lideraram ou serviram de exemplo com sucesso exibiram, subsequentemente, uma postura mais confiante nas atividades seguintes. Este facto reforça a noção de que a confiança se constrói de forma progressiva através de experiências positivas.

Estas observações permitiram identificar padrões consistentes de comportamento e reações emocionais, fornecendo um contributo complementar aos dados obtidos pelos questionários.

5. Descrição e discussão dos dados

5.1. Descrição dos resultados

O presente capítulo expõe os resultados da investigação, obtidos mediante a triangulação de três técnicas de recolha de dados: entrevistas, questionários e observações de aula. Os dados são apresentados de forma descritiva e objetiva, organizados por instrumento, o que confere uma visão clara e sistemática do material recolhido. Assim, a estrutura do capítulo divide-se em três secções principais: a primeira dedica-se aos resultados das entrevistas, a segunda aos dos questionários aplicados e a última aos dados provenientes das observações de aula. A análise interpretativa e a discussão crítica dos resultados à luz da literatura serão aprofundadas no capítulo subsequente.

5.1.1. Resultados das entrevistas

As entrevistas realizadas aos participantes permitiram recolher perspetivas aprofundadas sobre a aplicação de estratégias cooperativistas no âmbito da classe de conjunto Suzuki, revelando aspetos relacionados com liderança, comunicação não-verbal, autonomia e cooperação. Os resultados apresentados nesta secção foram organizados em torno das principais categorias emergentes da análise.

Os testemunhos recolhidos confirmam que o Método Suzuki contém elementos necessários para a prática de música de câmara. Os entrevistados destacam o papel das aulas de grupo em uníssono como etapa preparatória fundamental e que, além de consolidarem aspetos técnicos como a afinação, pulsação e disciplina rítmica, instauram hábitos de escuta ativa, disciplina e partilha de responsabilidades musicais. Esta constatação está em sintonia com a conceção de que a música de câmara, na sua essência, começa com a capacidade de tocar verdadeiramente em conjunto, uma competência incubada desde o início no contexto Suzuki.

As entrevistas revelam que a autonomia é concebida como uma competência progressiva, cultivada desde a primeira infância, que visa transitar o aluno de uma dependência inicial do professor para uma interdependência com os pares. A música de câmara consolida-se como um espaço privilegiado dessa interdependência, onde cada elemento assume, de forma dinâmica, os papéis de líder e seguidor, de decisor e colaborador.

A construção da autonomia processa-se através de duas dimensões complementares: uma cognitivo-percetiva, privilegiada pela pedagoga espanhola, que enfatiza o desenvolvimento da capacidade de distinção sonora, tímbrica e dinâmica; e outra pragmático-racional, que associa a autonomia à gestão de projetos musicais e à responsabilização perante o grupo, através da abordagem de "retirada estratégica do professor" – utilizada pelo professor belga. Esta dualidade confirma que a autonomia musical no contexto Suzuki resulta da combinação entre pensamento crítico e as experiências sociais de colaboração e prepara os alunos a perceberem a música com consciência e iniciativa.

A cooperação é compreendida de forma distinta pelos dois entrevistados: enquanto que um valoriza a abordagem como um fenómeno orgânico nos alunos, o outro propõe estratégias estruturadas e pragmáticas. Estas duas vias podem coexistir, fomentando a

cooperação pela convivência espontânea e através de metodologias intencionalmente planejadas, potenciando uma aprendizagem que alia o espírito comunitário ao treino de competências específicas.

Os dois pedagogos rejeitam a noção tradicional de liderança hierárquica, no sentido em que todas as aulas Suzuki seguem a estrutura de ter o professor sempre como líder, propondo um modelo de liderança rotativa e funcional. Alonso recorre a jogos e metáforas visuais para introduzir o conceito com crianças pequenas, tornando-o acessível e lúdico, enquanto que Rens privilegia exercícios de escuta crítica e feedback construtivo, promovendo uma liderança baseada na análise e no apoio mútuo. Estas abordagens complementares confirmam a pertinência de conceber a liderança em música de câmara não como domínio ou autoridade, mas como capacidade de influenciar e orientar o coletivo de forma partilhada (Davidson & King, 2004), sendo sempre um instrumento de crescimento coletivo.

A comunicação não-verbal é descrita como elemento central da performance em ensemble, sendo sistematicamente ensinada - e não apenas esperada - no Método Suzuki. Alonso utiliza exercícios específicos e criativos para treinar a escuta e a atenção visual entre pares. Rens recorre a experiências de simulação de condições profissionais que obrigam os alunos a confiar exclusivamente nos sinais visuais e auditivos. Estas estratégias representam uma pedagogia deliberada da comunicação musical, formando não apenas instrumentistas, mas comunicadores musicais capazes de usar o gesto, o olhar e a respiração como ferramentas de coesão artística.

A complementaridade das perspetivas dos dois especialistas sugere que a preparação mais eficaz para a música de câmara pode residir numa abordagem híbrida. A integração de ferramentas lúdicas e estruturadas com a criação de projetos e contextos autênticos oferece um processo formativo abrangente: primeiro familiarizando os alunos com as competências de forma segura e controlada; depois desafiando-os a aplicá-las em contextos de maior complexidade. Esta abordagem desenvolve competências técnicas e musicais, promovendo, em simultâneo, valores humanos essenciais como o respeito, responsabilidade, cooperação e pensamento crítico, reforçando a dimensão comunitária da pedagogia Suzuki, alinhando-se com perspetivas socioconstrutivistas da aprendizagem (Vygotsky, 1978).

5.1.2. Resultados dos questionários

A análise dos questionários aplicados aos alunos, tanto o diagnóstico inicial como os realizados após cada atividade, permitiu recolher informação sistemática sobre as perceções quanto à cooperação, comunicação não-verbal e liderança.

no contexto de ensemble, bem como avaliar o nível de satisfação e conforto perante as atividades desenvolvidas.

A metodologia de análise seguiu uma abordagem mista, combinando estatística descritiva para os itens de resposta fechada (incluindo escalas de Likert e opções categóricas) com análise de conteúdo categorial para as respostas abertas, de modo a captar simultaneamente a objetividade dos dados quantitativos como a profundidade das perceções individuais. Esta dupla abordagem possibilitou uma visão integrada e comparativa da evolução do grupo ao longo da análise.

Antes do início das atividades, um questionário diagnóstico avaliou as experiências prévias de liderança, o nível de conforto dos alunos ao liderar e a importância atribuída à comunicação não-verbal. Os seus resultados evidenciaram que, embora todos os participantes tivessem tido experiência prévia de liderança, persistia uma falta de confiança generalizada nesse papel. Muitos declararam sentir-se apenas moderadamente confortáveis em liderar, e um número significativo mencionou a “falta de confiança” como principal obstáculo, associando-a ao “medo de errar” e à “dificuldade em comunicar ideias e motivar os colegas”. Este dado sugere que a experiência prévia, por si só, não garante segurança ou eficácia na assunção de papéis de liderança, apontando para a necessidade de um trabalho direcionado que contemple aspetos emocionais e de autorregulação.

- **Análise global:** Líderes Experientes mas inseguros: Todos os alunos possuem experiência em liderar, e no geral, sentem-se preparados e confortáveis nesse papel. No entanto, essa confiança revela-se frágil, pois os mesmos alunos identificam como principais obstáculos as inseguranças profundas, acentuadas pelo medo de errar e pela falta de confiança. Embora tenham sido formados segundo os princípios Suzuki, a maioria só começou a aplicar esse método há poucos anos, já que não tocavam em grupo na iniciação. Além disso, muitos iniciaram o estudo do violino apenas aos 10 anos, no regime de Ensino Articulado, sem uma etapa preparatória prévia. Esses fatores ajudam a explicar a insegurança e a dificuldade em executar peças de memória.

- **Reconhecimento Teórico vs. Desconforto Prático:** Existe um consenso absoluto sobre a importância crítica da comunicação não-verbal para a coordenação. Contudo, metade do grupo não se sente totalmente confortável a *usar* ativamente essa mesma comunicação, indicando uma lacuna entre a percepção do seu valor e a competência prática.

- **Conceção da Liderança:** As respostas sobre as qualidades de um líder revelam uma mistura de traços carismáticos (“carisma”, “confiança”) e competências colaborativas fundamentais para a música de câmara (“saber escutar”, “respirar com o grupo”), mostrando que os princípios do trabalho em ensemble já estão, em parte, internalizados.

Outro dado particularmente relevante emergiu na análise da comunicação não-verbal. Embora a esmagadora maioria dos inquiridos reconhecesse a sua importância para a coordenação musical e se considerasse proficiente na interpretação de sinais não-verbais, uma parte significativa referiu não se sentir confortável na utilização ativa desses mesmos sinais. Esta discrepância entre valorização teórica e aplicação prática pode ser explicada pelo percurso formativo destes alunos, em grande parte moldado pelas aulas do Método Suzuki. Neste contexto, estão habituados a seguir os gestos do professor e a reagir de forma imediata às indicações recebidas, o que lhes proporciona uma boa capacidade de leitura gestual. No entanto, esta mesma experiência não promove, de igual forma, a emissão de sinais próprios, o que ajuda a compreender por que razão demonstram maior competência em interpretar do que em produzir comunicação não-verbal.

Relativamente à conceção de liderança, a análise de conteúdo das respostas abertas revelou uma visão híbrida, que integra traços tradicionais com competências colaborativas específicas da música de câmara. Esta visão integrada da liderança mais hierárquica com a lógica colaborativa do *ensemble*, demonstra que os princípios deste trabalho estão, em parte, interiorizados. A análise quantitativa mostrou que os alunos identificaram a

respiração sincronizada e os movimentos corporais como as formas mais eficazes de comunicação não-verbal, preferência que revela uma compreensão refinada de que a comunicação eficaz envolve a internalização da pulsação e a expressão física integral.

No que diz respeito às atividades implementadas, a comparação entre o questionário oficial e os pós-atividade revelou uma evolução positiva nas percepções e competências dos alunos:

A. As quatro atividades implementadas permitiram abordar especificamente as lacunas identificadas. A comparação entre o questionário inicial e os questionários pós-atividade revelou uma evolução notável nas percepções e competências dos alunos.

B. A primeira atividade demonstrou ser eficaz no desenvolvimento da consciência corporal e expressiva. Apesar do desconforto inicial por parte de alguns alunos, esta reforçou a percepção da importância da comunicação não-verbal e contribuiu para a coesão grupal.

C. A segunda atividade destacou a centralidade do contacto visual para a coesão, sendo que tocar de costas voltadas para os colegas foi considerado o mais desafiante. Curiosamente, a prática de olhos fechados foi percebida como desconfortável, mas valorizada pelo seu contributo para o desenvolvimento da escuta atenta.

D. A terceira atividade destacou-se pelo seu impacto na coesão grupal e no desenvolvimento da escuta ativa. O facto de os alunos preferirem o formato em grupo sobre o individual sugere que estes valorizam contextos colaborativos que reduzem a pressão individual ao mesmo tempo que promovem a interdependência.

E. A quarta atividade revelou-se a mais exigente, com todos os alunos a reportarem desconforto na liderança. Contudo, foi também aquela em que a maioria declarou ter sentido progressos individuais mais significativos, sugerindo que o confronto com situações de maior desafio foi potenciador de aprendizagens profundas.

A análise integrada dos dados quantitativos e qualitativos sugere que:

- A eficácia das diferentes atividades indica que uma abordagem pedagógica que combine exercícios estruturados e criativos é mais eficaz para desenvolver competências de liderança e comunicação não-verbal.
- A dissonância entre confiança teórica e prática revela a necessidade de criar oportunidades frequentes e de baixo risco para os alunos exercitarem a liderança.
- A importância atribuída à respiração e movimento corporal indica que o treino de comunicação não-verbal deve envolver a consciencialização e controlo do corpo como um todo.
- O medo de errar identificado como principal barreira sugere a necessidade de criar uma cultura pedagógica que normalize e valorize o erro como parte do processo de aprendizagem.

Em síntese, os questionários revelaram que os alunos registaram progressos claros na utilização da comunicação não-verbal, no fortalecimento da cooperação e no

desenvolvimento de competências de liderança. As atividades propostas demonstraram ser ferramentas eficazes de dupla vertente: capacitação técnica e desenvolvimento psicossocial. A evolução positiva nas percepções e competências dos alunos sugere que as intervenções estruturadas e diversificadas podem efetivamente transformar a confiança teórica em confiança prática, preparando os alunos para os desafios da performance musical colaborativa e oferecendo um caminho promissor para o aprofundamento da liderança partilhada no ensemble.

5.1.3. Observações de aula

As observações de aula possibilitaram registrar comportamentos, interações e dinâmicas de grupo em contexto real, complementando as percepções obtidas através de entrevistas e questionários. Os resultados evidenciam que os alunos apresentaram desconforto e risos nervosos ao assumirem o papel de líder, confirmando a fragilidade da confiança prática identificada nos questionários.

Notou-se diferença de comportamento entre faixas etárias: os alunos mais velhos tendiam a ser mais relaxados e disruptivos, possivelmente influenciados pela presença de amigos, enquanto os mais novos mostraram maior concentração e empenho em cumprir instruções. Inversamente, os mais novos manifestaram desconforto quando seguidos pelos mais velhos, indicando que a percepção de autoridade e respeito está associada à idade.

Alunos que lideraram com sucesso exibiram maior confiança em atividades subsequentes, demonstrando que a confiança se constrói progressivamente a partir de experiências positivas. Estes resultados sugerem que o desenvolvimento da liderança no contexto musical deve considerar competências técnicas, emocionais e sociais, bem como oportunidades estruturadas de sucesso, promovendo autonomia, confiança prática e coesão grupal.

5.2. Discussão geral

A triangulação metodológica realizada através de entrevistas a especialistas, questionários aos alunos e observações direta, permitiu uma compreensão multidimensional que revela convergências claras sobre liderança, comunicação não-verbal, autonomia e cooperação no contexto da Orquestra Suzuki.

As entrevistas destacaram que o Método Suzuki constitui um suporte pedagógico firme para a prática camerística, promovendo intencionalmente competências coletivas de escuta ativa e na responsabilização progressiva dos alunos, preparando os alunos para assumir progressivamente papéis de líder e não só de seguidor. A autonomia emerge da combinação entre as perspetivas cognitivo-perceptiva e pragmático-racional e requer tanto o desenvolvimento de competências analíticas como oportunidades de aplicação prática em contextos reais com experiências colaborativas.

Os questionários revelaram que existe uma notória discrepância entre a consciência teórica das competências necessárias e a confiança na sua aplicação prática.

O reconhecimento da importância da comunicação não-verbal pelos alunos, contrastando com as dificuldades manifestadas na sua emissão de sinais, sugere que o modelo tradicional Suzuki, embora excelente no desenvolvimento da capacidade de resposta aos estímulos do professor, necessita de ser complementado com estratégias específicas que desenvolvam a iniciativa na liderança e o domínio ativo da comunicação

não-verbal. As atividades implementadas mostraram que a prática experiencial aumenta a segurança dos alunos e fortalece a cooperação.

As observações de aula corroboraram estas constatações: alunos mais novos concentraram-se em cumprir instruções, enquanto os mais velhos apresentaram comportamentos mais disruptivos. O desconforto observado ao liderar e ao ser seguido pelos pares indica que a confiança e a consideração pelos alunos são construídas progressivamente e influenciadas por fatores sociais. Experiências de liderança bem-sucedidas aumentaram a confiança para exercícios subsequentes, evidenciando que a prática efetiva reforça habilidades emocionais e sociais.

Em conjunto, os dados sugerem que a liderança, a comunicação e a autonomia em contextos de ensemble se desenvolvem de forma incremental, exigindo experiências práticas estruturadas, reforço positivo e colaboração. A pedagogia Suzuki, aliada a atividades práticas de grupo, possibilita a transformação da confiança teórica em prática, promovendo coesão, responsabilidade compartilhada e preparação para desafios colaborativos.

5.2.1. Estratégias eficazes identificadas

Entre as estratégias aplicadas que foram utilizadas na intervenção pedagógica para efeitos de análise de dados em questionários e as estratégias que foram implementadas ao longo do ano, destacam-se algumas que pareceram ter um nível de eficácia superior.

Entre elas, destacam-se as técnicas “Tocar para o centro”, “cantar as partes”, “aeróbica de música de câmara”, “Dar entradas”, “Escalas em unísono”, “Live, breath and die”, “De costas voltadas” e “Quatro cantos da sala” (Verificar Tabela 11).

6. Conclusão

Este trabalho consolidou uma perspectiva dupla essencial na formação docente: a prática pedagógica reflexiva e a investigação aplicada em contexto real. A experiência de ensino na Academia de Música de Alcobaça, focada na implementação de estratégias cooperativas em aulas de conjunto de violino (Método Suzuki), revelou-se transformadora a nível profissional e pessoal.

O estudo demonstrou que a aplicação de princípios de música de câmara – como a liderança rotativa, a comunicação não-verbal e a tomada de decisões coletiva – potenciou competências fundamentais nos alunos, nomeadamente a autonomia, o espírito crítico e a capacidade de colaboração. A metodologia de investigação-ação, com recurso à observação, questionários e entrevistas, permitiu analisar não só a perceção dos participantes mas também a sua evolução ao longo das atividades.

Os resultados revelaram uma assimetria entre receção e expressão: embora os alunos do Método Suzuki demonstrem elevada competência na interpretação de sinais não-verbais e na escuta ativa, muitos apresentam dificuldades na emissão ativa desses sinais e na aceitação de papéis de liderança. Este facto evidencia a necessidade de criar ambientes pedagógicos seguros que favoreçam a experimentação prática sem receio de julgamento.

As entrevistas com especialistas corroboraram a ideia de que o Método Suzuki, pela sua estrutura coletiva e ênfase na escuta, constitui um terreno fértil para a introdução de práticas camerísticas, desde que de forma intencional e estruturada.

A implementação de estratégias cooperativas inspiradas na prática camerística revelou-se eficaz na promoção de mudanças progressivas na dinâmica do ensemble, traduzindo-se em ganhos de confiança, iniciativa e qualidade da interação musical. Assim, foi possível comprovar que a transição de um modelo hierárquico para um modelo colaborativo é viável através de uma intervenção pedagógica estruturada.

Em síntese, a incorporação de estratégias cooperativas de raiz camerística contribuiu para reforçar a coesão e corresponsabilidade do grupo, desenvolver escuta ativa e resposta não-verbal, promover autonomia e decisão musical partilhada, reforçar a confiança em funções de liderança e criar ambientes de aprendizagem mais colaborativos e criativos.

Os resultados permitem ainda responder às questões de investigação inicialmente formuladas, como se segue:

- A música de câmara, aplicada em contexto Suzuki, revelou-se determinante para a aprendizagem musical e social, pela partilha de responsabilidade interpretativa, pela exigência de escuta atenta e pela criação de laços de corresponsabilidade entre colegas.
- A autonomia e o espírito crítico foram incentivados através da atribuição de tarefas específicas, da tomada de decisões coletivas e da autoavaliação, permitindo aos alunos refletir sobre o seu desempenho e propor soluções artísticas.
- As capacidades de comunicação não-verbal e de liderança foram estimuladas por meio de jogos de direção, da rotação de papéis de liderança e do treino intencional

do gesto, da respiração e do olhar, ainda que permaneçam desafios na assunção espontânea da liderança.

Com base nestas respostas, os objetivos específicos demonstram claramente o potencial transformador das abordagens cooperativas no contexto do ensino Suzuki, permitindo dar resposta aos objetivos específicos do estudo:

- Com a prática pedagógica do Método Suzuki, revela-se a necessidade e viabilidade de complementar a metodologia tradicional com estratégias que promovem autonomia e liderança musical, ampliando o potencial educativo das aulas de conjunto.
- A aprendizagem cooperativa é notoriamente positiva: o estudo fornece evidências concretas sobre a transição de dinâmicas hierárquicas para colaborativas, oferecendo contributos relevantes para a pedagogia do ensemble.
- Enquanto contributo metodológico, a implementação e avaliação de estratégias cooperativistas em contexto Suzuki constituem um repositório de práticas passíveis de replicação e adaptação por outros docentes.

Apesar das limitações identificadas, particularmente o reduzido número de participantes no contexto específico da Academia de Alcobaça e a falta de experiência prévia dos alunos em música de câmara, os resultados obtidos não foram comprometidos. Pelo contrário, apontam para a necessidade de estudos adicionais em contextos mais abrangentes em que se possa aprofundar as conclusões apresentadas.

Para terminar, é relevante sublinhar que este percurso académico constituiu uma oportunidade única de crescimento pessoal. Este projeto representa um ponto de partida para uma busca contínua de formação e renovação das práticas pedagógicas - porque educar, como ensinar música, é sempre um processo inacabado e permanentemente desafiante.

6.1. Limitações do estudo

Esta investigação apresenta algumas limitações que importa referir. Em primeiro lugar, a amostra utilizada foi bastante reduzida e circunscrita a uma única escola e instrumento, o que limita a generalização dos resultados.

A intervenção pedagógica concentrou-se num curto espaço de tempo, ainda que a investigadora tenha trabalhado com o grupo ao longo de todo o ano letivo, tendo introduzido práticas cooperativas de forma transversal, fator que facilitou a implementação e aceitação das estratégias específicas avaliadas neste estudo. Este aspeto pode restringir a compreensão da evolução a longo prazo, apesar de o contexto já se encontrar preparado por uma prática contínua de dinâmicas colaborativas, às quais se juntaram também diversas estratégias deste tipo aplicadas pelo professor cooperante ao longo do ano.

A ausência de um grupo de controlo impossibilitou a comparação com um contexto onde não foram aplicadas as estratégias cooperativistas, o que seria valioso para isolar o efeito específico da intervenção.

Por fim, a natureza predominantemente qualitativa do estudo e a dependência em dados de autorrelato e observação introduzem inevitáveis subjetividades, ainda que a triangulação de métodos tenha procurado mitigar esta tendência. Além disso, reconhece-se a potencial influência de viés de desejabilidade social nas respostas dos alunos, uma vez que estes poderiam tender a responder de acordo com as expectativas dos

professores, valorizando as competências que eram o foco explícito da intervenção pedagógica.

6.2. Sugestões para investigações futuras

Com base nas limitações identificadas e nos resultados obtidos, propõem-se as algumas linhas de orientação para futuras pesquisas, nomeadamente a realização de estudos longitudinais que acompanhem a evolução das competências de cooperação e liderança ao longo de um ou mais anos letivos, ampliar a amostra para incluir alunos de diferentes escolas, níveis de aprendizagem e instrumentos, de modo a permitir a generalização dos resultados, introduzir um grupo de controlo para comparar a eficácia de diferentes abordagens pedagógicas, desenvolver e validar instrumentos de avaliação específicos para medir competências de comunicação não-verbal e liderança em contextos musicais educativos e, por fim, investigar o impacto específico de determinadas estratégias de cooperação, como as técnicas do Quarteto Cavani, em variáveis como a autoestima, a motivação e o rendimento académico musical.

A continuação da investigação nesta área poderá enriquecer significativamente as práticas pedagógicas no ensino da música, contribuindo para a formação de músicos mais completos, colaborativos e artisticamente autónomos.

7. Bibliografia

- Academia de Música de Alcobaça. (n.d.). *Academia de Música de Alcobaça*. <https://www.academiamalcobaca.com/pt/>
- Adorno, T. W. (1995). O que significa elaborar o passado. *Educação e Emancipação* (pp. 29–50). Paz e Terra.
- Allen, L. Q. (2018). Teacher leadership and the advancement of teacher agency. *Foreign Language Annals*, 51(2), 240–250. <https://doi.org/10.1111/flan.12311>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Baron, J. H. (1998). *Intimate music: A history of the idea of chamber music*. Pendragon Press.
- Baron, J. H. (2010). *Chamber music: A research and information guide* (2.^a ed.). Routledge.
- Berger, M. (2001). *Guide to chamber music*. Dover Publications.
- Billsberry, J. (2009). The social construction of leadership education. *Journal of Leadership Education*, 8(2), 1–9.
- Blum, D. (1977). *Casals and the art of interpretation*. University of California Press.
- Blum, D. (1987). *The art of quartet playing: The Guarneri Quartet in conversation with David Blum*. Cornell University Press.
- Bruser, M. (1997). *The art of practicing: A guide to making music from the heart*. Bell Tower.
- Chang, A., Livingstone, S. R., Bosnyak, D. J., & Trainor, L. J. (2017). Body sway reflects leadership in joint music performance. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 114(21), E4134-E4141.
- Chinn, C. A., & Clark, D. B. (2013). *Learning through collaborative argumentation*. In C. E. Hmelo-Silver, C. A. Chinn, C. K. Chan, & A. M. O'Donnell (Eds.), *International Handbook of Collaborative Learning* (pp. 314–332). Taylor & Francis.
- Cook, N. (2013). *Beyond the score: Music as performance*. Oxford University Press.
- Cook, N., & Pople, A. (Eds.). (2004). *The Cambridge history of twentieth-century music*. Cambridge University Press.
- Cosano Molleja, A., Ortega, R., & Zych, I. (2017). Attention, communication, and development of interpretation skills in chamber music pianists' education. *Psychology, Society & Education*, 9(2), 199–210. <https://doi.org/10.25115/psye.v9i2.715>
- Cotter-Lockard, D. (2012a). *Chamber music coaching strategies and rehearsal techniques that enable collaboration* [Tese de Doutorado, Fielding Graduate University]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Cotter-Lockard, D. (2012b). *Playing in a string quartet for SPHS*. [Manuscrito não publicado].

Cotter-Lockard, D. (2013). The generative team: Learning from chamber music. *Journal of Organizational Aesthetics*, 2(1), 18–33.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, A., & Vieira, S. (2009). *Metodologia da investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Porto Editora.

Curotta, G. (2007). *Implementing cooperative learning in classrooms* [Master's thesis, University of Sydney]. University of Sydney Repository.

Dash, B. B. (2013). Approaches to strategies of non-verbal communication. *The Indian Journal of Research*, 7(2), 57–62.

Davidson, J. W., & Correia, J. S. (2002). Body movement. In R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. Oxford University Press.

Davidson, J. W., & King, E. C. (2004). Strategies for ensemble practice. *Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance*, 105-122. Oxford University Press.

Deckert, D. (1981). *Giving and taking: The choreography of chamber music*. Scarecrow Press.

Ekman, P., & Friesen, W. V. (1969). The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding. *Semiotica*, 1(1), 49–98. <https://doi.org/10.1515/semi.1969.1.1.49>

Fernandes, R. M. M. (2021). *Estratégias cooperativas para a aprendizagem técnica do violoncelo* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <https://hdl.handle.net/1822/78483>

Fischer, C. (2006). Applications of selected cooperative learning techniques to group piano instruction. *Journal of Research in Music Education*, 54(4), 331–344. <https://doi.org/10.1177/002242940605400406>

Flores, R. (2010). Basic strategies for teaching chamber music. *American String Teacher*, 60(4), 18–25.

Fonseca, J. (2002). *Metodologia da investigação em educação*. Universidade Aberta.

Goodman, S. (2002). Giving and taking: Chamber music as training in musical teamwork. *Music Educators Journal*, 89(1), 39–43.

Green, B. (1986). *The inner game of music*. Anchor Books.

Green, B. (2003). *The mastery of music: Ten pathways to true artistry*. Broadway Books.

Hamann, D. L., & Cooper, S. (2016). *Becoming a music teacher: From student to practitioner*. Routledge.

Hamann, D. L., & Gillespie, R. (2018). *Strategies for teaching strings: Building a successful string and orchestra program* (4th ed.). Oxford University Press.

Hermann, E. (1981). *Shinichi Suzuki: The man and his philosophy*. Summy-Birchard.

Hiler, P. (2006). Practical ways for promoting active and cooperative learning. *Music Educators Journal*, 92(5), 42–45.

- Hopkins, M. (2015). Collaborative composing in high school string chamber music ensembles. *Journal of Research in Music Education*, 62(4), 405–424. <https://doi.org/10.1177/0022429414555135>
- Huffman, D. (2012). Making music cooperatively: Using cooperative learning in your active music-making classroom. *Music Educators Journal*, 99(1), 45–50.
- INE. (2021). *Censos 2021 – Resultados definitivos: Alcobaça*. Instituto Nacional de Estatística, Portugal. <https://censos.ine.pt>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1986). *Circles of learning: Cooperation in the classroom*. Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Keller, J. (2011). *Chamber music: A listener's guide*. Oxford University Press.
- Klickstein, G. (2009). *The musician's way: A guide to practice, performance, and wellness*. Oxford University Press.
- Klorman, E. (2013). The first professional string quartet rehearsal. *Journal of the American Musicological Society*, 66(3), 605–650. <https://doi.org/10.1525/jams.2013.66.3.605>
- Klorman, E. (2015). The first professional string quartet?: Re-examining an account attributed to Giuseppe Maria Cambini. *Notes*, 71(4), 629–643. <https://doi.org/10.1353/not.2015.0067>
- Kornstein, E. F., & Holland, D. (1922). How to practise a string-quartet. *Music & Letters*, 3(4), 329–334. <http://www.jstor.org/stable/726073>
- Lopes, A., & Silva, P. (2009). *Aprendizagem cooperativa em Sala de Aula – Um Guia Prático para o Professor*. Lidel
- Mantie, R. (2017). Music making and leisure. In R. Mantie & G. D. Smith (Eds.), *The Oxford handbook of music making and leisure* (pp. 3–23). Oxford University Press.
- Matthews, R. S., Cooper, J. L., Davidson, N., & Hawkes, P. (1995). Building bridges between cooperative and collaborative learning. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(4), 35–40.
- Murnighan, J. K., & Conlon, D. E. (1990). The dynamics of intensity in string quartet rehearsals. *Social Psychology Quarterly*, 53(2), 165–183. <https://doi.org/10.2307/2786672>
- Murnighan, J. K., & Conlon, D. E. (1991). The dynamics of intense work groups: A study of British string quartets. *Administrative Science Quarterly*, 36(2), 165–186. <https://doi.org/10.2307/2393356>
- Nelson, C. A. (2008). *The art of collaboration: Promising practices for integrating the arts and school reform*. Teachers College Press.
- Palen, L., & Palen, J. (1997). Principles for principals: Shaping student section leaders. *American String Teacher*, 47(4), 31–35. <https://doi.org/10.1177/000313139704700406>
- Pérez, J. G. (2016). *Aprendizaje de la comunicación no verbal en la música de cámara* [Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. <https://www.academia.edu/30979105>

- Philip, R. (2018). *The classical music lover's companion*. Yale University Press.
- Radice, M. A. (2012). *Chamber music: An essential history*. University of Michigan Press.
- Rumiantsev, T., van der Rijst, R., & Admiraal, W. (2023). A systematic literature review of collaborative learning in conservatoire education. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), 100683. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100683>
- Saggese, D. (2023). Beyond words: The neuroscientific and multifaceted world of non-verbal communication in modern society [Preprint]. *Preprints.org*. <https://doi.org/10.20944/preprints202310.0036.v1>
- Sänger, J., Müller, V., & Lindenberger, U. (2012). Intra- and interbrain synchronization and network properties when playing guitar in duets. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6, 312. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2012.00312>
- Sawyer, R. K. (2007). *Group genius: The creative power of collaboration*. Basic Books.
- Seddon, F., & Biasutti, M. (2009). Modes of communication between members of a string quartet. *Psychology of Music*, 37(2), 186–201. <https://doi.org/10.1177/1046496408329277>
- Silveira, M. A., & Córdova, F. G. (2009). *Investigação-ação: Fundamentos e aplicações*. Editora Unesp.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Allyn and Bacon.
- Starr, W. J. (1976). *The Suzuki violinist: A guide for teachers and parents*. Kingston-Ellis Press.
- Suzuki, S. (1983a). *Ability development from age zero*. Alfred Music.
- Suzuki, S. (1983b). *Nurtured by love: The classic approach to talent education*. Exposition Press.
- Suzuki, S. (1998). *Shinichi Suzuki: His speeches and essays*. Summy-Birchard.
- Suzuki Music Schools. (2021, 23 de setembro). The Suzuki Method. <https://suzukischools.org/about-the-suzuki-method/>
- Tomes, S. (2004). *Beyond the notes: Journeys with chamber music*. Boydell Press.
- Tovey, D. F. (1989). *Chamber music: Selections from essays in musical analysis*. Oxford University Press.
- UNESCO. (1989). *Monastery of Alcobaça*. UNESCO World Heritage Centre. <https://whc.unesco.org/en/list/505>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Windsor, W. L. (2011). Gestures in music-making: Action, information and perception. In A. Gritten & E. King (Eds.), *New perspectives on music and gesture* (pp. 45–66). Ashgate.
- Winter, R., & Martin, R. (1994). *The Beethoven quartet companion*. University of California Press.

Zalar, M., Kordeš, M., & Kafol, M. (2015). Non-verbal communication in music lessons. *Research Studies in Music Education*, 37(2), 179–193. <https://doi.org/10.1177/1321103X15581839>

8. Anexos

Anexo A - Modelo de Entrevista

Suzuki e Música de Câmara

1. Qual é a abordagem da pedagogia Suzuki quanto à música de câmara?
2. Acha que devem ser ensinados os conceitos de música de câmara nas aulas de conjunto?
3. Quais são os aspetos em comum entre a música de câmara e as aulas de conjunto no Método Suzuki? E os aspetos em que diferem?
4. Que contributos dá o Suzuki para valorizar a música de câmara? E vice-versa?
5. Os alunos Suzuki podem melhorar como artistas, utilizando a música de câmara como potenciador de autonomia e espírito crítico?

Liderança

6. É possível desenvolver a capacidade de liderar através do Método Suzuki?
7. Que tipo de ambientes podemos criar nas aulas para que os alunos saibam liderar?
8. A cooperação (partilha de liderança em grupos) pode existir nas aulas Suzuki?
9. Os alunos conseguem tornar-se autónomos em música de câmara a partir das ferramentas que o Método Suzuki lhes dá?

Comunicação não-verbal

10. Existe comunicação não-verbal entre alunos nas aulas de conjunto?
11. De que forma os alunos Suzuki podem aprender a comunicar não-verbalmente nas aulas de conjunto em contexto de música de câmara?
12. Apesar do Método assentar no professor como líder, como pode ser trabalhada a comunicação entre alunos durante a aula?

Autonomia

13. O músico de câmara tem que ser o seu próprio professor, ao planificar, escutar, analisar e tomar decisões no ensaio. Como é que o Método Suzuki constrói esse tipo de autonomia?
15. De que forma os alunos podem aprender a ser autónomos nos ensaios de música de câmara (ensaios), uma vez que o professor Suzuki tem o papel de líder na aula?

Bibliografia

15. Tem conhecimento de artigos ou livros que cruzem a pedagogia Suzuki com a música de câmara?

Anexo B - Modelo de Entrevista em Inglês

Suzuki and Chamber Music

1. What is the Suzuki pedagogy's approach to chamber music?
2. Chamber music is based on working in small groups, where there is no defined leader and all the members take an active stance, similar to cooperative learning. Do you think the concepts of chamber music and cooperation should be taught in group lessons?
3. What are the common aspects between chamber music and group lessons in the Suzuki Method? And where do they differ?
4. What contributions does Suzuki make to improve the chamber music experience? And chamber music to Suzuki?
5. Can Suzuki students improve as artists by using chamber music as a means of enabling autonomy and critical thinking?

Leadership

6. Is it possible to develop leadership skills through the Suzuki Method?
7. What kind of environments and strategies can we create in lessons so that students know how to lead?
8. Can cooperation, as in sharing leadership in groups, exist in Suzuki classes?
9. Can students become autonomous in chamber music using the tools that the Suzuki Method gives them? If so, at what age or level?

Non-verbal communication

10. Is there non-verbal communication between students in group lessons?
11. How can Suzuki students learn and develop non-verbal communication in group lessons, so that they can use it in chamber music?
12. Although the Method is based on the teacher as leader, how can communication between students be worked on during the lesson?

Autonomy

13. The chamber musician has to be its own teacher, by planning, listening, analyzing and making decisions in the rehearsal. How does the Suzuki Method build this kind of autonomy?
14. How can students learn to be autonomous in chamber music rehearsals, given that the Suzuki teacher has the role of leader in the class?

Bibliography

15. Do you know articles or books that cross Suzuki pedagogy with chamber music?

Anexo C - Transcrição da Entrevista 1 - Carlota Alonso

Beatriz Morais: ¿Cuál es el enfoque de la pedagogía Suzuki respecto a la música de cámara?

Carlota Alonso: Los principios del Método Suzuki son aplicables a cualquier disciplina y contexto de enseñanza. Desde un punto de vista técnico, la innovación más significativa es el énfasis en las clases de grupo. Estas clases fueron una novedad en el momento de desarrollo del Método, aunque ahora son comunes en los conservatorios españoles. Para el Dr. Suzuki, tenían una importancia primordial, ya que representaban el inicio del trabajo colaborativo y el cimiento tanto para la música de cámara como para la orquestal. En su enfoque pedagógico y repertorio, el Método Suzuki ofrece numerosos elementos directamente beneficiosos para el trabajo en conjuntos de cámara.

Beatriz Morais: ¿Qué conceptos de música de cámara se aplican en las clases de grupo Suzuki?

Carlota Alonso: Un principio fundamental para el Dr. Suzuki y para todos los modelos de enseñanza Suzuki es comenzar el trabajo de conjunto tocando al unísono, con diferentes instrumentos o voces. Esta es la piedra angular de la futura práctica de música de cámara. Entre los conceptos técnicos aplicables están la educación del oído interno y externo, el desarrollo de la percepción auditiva, del ritmo interno y del pulso. Desde los primeros años, se inculca a los alumnos la disciplina que requiere un ensemble instrumental: la posición del instrumento, la afinación y la colocación dentro del grupo. Otro aspecto crucial es el liderazgo: seguir a un líder, ya sea el profesor o un compañero. En ocasiones, se anima a los propios niños a asumir este papel, tomando decisiones sobre dinámicas, como tocar más fuerte, más lento o más rápido. Este trabajo, que comienza a una edad muy temprana, forma la base para la música de cámara y orquestal. Trabajar a partir del unísono facilita la práctica posterior con diferentes voces, que se introduce progresivamente. El profesor modela esto primero, tras lo cual los alumnos lo emulan entre sí. El desarrollo personal que se produce en las clases de grupo también es relevante, donde los alumnos se benefician de las contribuciones musicales y personales de sus compañeros. Este aspecto es inherente a las clases Suzuki y, por extensión, a la música de cámara.

Beatriz Morais: ¿Y cuáles son los aspectos en los que se diferencian?

Carlota Alonso: Hacer música en una clase de grupo y en un entorno de música de cámara es similar. Las diferencias se encuentran en el número de participantes. Normalmente, las clases de grupo tienen un número mayor de alumnos, mientras que la música de cámara involucra formaciones más pequeñas, como un trío o un cuarteto. Sin embargo, estas experiencias también se introducen en las clases de grupo, particularmente en cursos de verano o conciertos finales donde se juntan diferentes instrumentos. En esos casos, el trabajo a menudo comienza al unísono, con piezas comunes en la misma tonalidad. Dentro del Método Suzuki, se hace un esfuerzo concertado para crear pequeños grupos de cámara. Aunque no existe un repertorio Suzuki específico para ello, se fomenta esta práctica. En nuestra escuela, por ejemplo, tenemos alumnos que no asisten a un conservatorio oficial y permanecen con nosotros durante muchos años; así, les proporcionamos formación en orquesta y música de cámara. La principal distinción radica

en la evolución del repertorio, que en la música de cámara se vuelve más complejo con el tiempo, aunque también existe una progresión gradual en las clases de grupo.

Beatriz Morais: ¿A partir de qué edad empiezan a introducir la música de cámara en pequeños grupos?

Carlota Alonso: El criterio se define menos por la edad y más por el volumen del repertorio que los alumnos están dominando. Aunque los niños empiezan en momentos diferentes, los primeros agrupamientos de cámara se suelen formar alrededor de los diez años de edad. A esa edad, los alumnos típicamente han acumulado varios años de estudio, desde aproximadamente los tres años, y often están trabajando en el Volumen 4 o 5, con piezas como el Concierto en La menor de Vivaldi. En esta etapa, están preparados para hacer música de cámara con repertorio sencillo. También debe considerarse que en las clases de grupo e individuales, la participación de los padres es habitual. En la música de cámara, inicialmente se invita a los padres a comprender la dinámica del grupo y la necesidad de practicar y escuchar el repertorio que se va a estudiar. Sin embargo, su presencia no es estrictamente requerida en todas las sesiones, ya que esto constituye un tipo de trabajo distinto.

Beatriz Morais: ¿Qué contribución hace el Método Suzuki a la música de cámara, y viceversa?

Carlota Alonso: Una de las mayores fortalezas del Método Suzuki es que los alumnos empiezan a trabajar colaborativamente desde una edad muy temprana. Cuando un niño se incorpora a un ensemble de cámara, ya ha acumulado un mínimo de siete años de práctica instrumental y colectiva. Esto significa experiencia en seguir al profesor, desarrollar la sonoridad de grupo y educar el oído. Estas son, en mi opinión, las contribuciones más significativas. A ello se añade la dimensión personal: los alumnos Suzuki siempre trabajan en equipo, resolviendo colectivamente las actividades y repertorios presentados. Este sentido de grupo es fundamental para la música de cámara y orquestal. Técnicamente, también son vitales la sonoridad, el oído interno, el ritmo y la disciplina. Un rasgo que valoro especialmente en mis alumnos es su capacidad de respeto en su trabajo: saben cuándo empezar, cuándo terminar y cuándo escuchar. Actualmente coordino dos grupos de cámara, uno de los cuales es un quinteto de alumnos entre 14 y 18 años. Además de los ensayos, fomentamos espacios comunitarios, como encuentros informales al final del curso. Esto fortalece la cohesión del grupo, pero cuando estamos trabajando, lo hacemos con total concentración. En cuanto a la música de cámara, los alumnos Suzuki muestran un gran entusiasmo por el repertorio. Como violinistas, tenemos la suerte de contar con un repertorio de cámara particularmente valioso, que contribuye incuestionablemente al desarrollo musical y técnico. Esta experiencia es también una preparación indispensable para un futuro profesional, ya que permite una comprensión más profunda de estilos musicales, forma, conocimiento de compositores y práctica orquestal. Los alumnos disfrutan especialmente con obras emblemáticas del repertorio de cámara, que reconocen porque han crecido escuchando música para violín, de cámara y orquestal. De este modo, también desarrollan preferencias personales por ciertas obras o formaciones.

Beatriz Morais: ¿Cómo pueden los alumnos mejorar como artistas a través de la música de cámara, específicamente en lo que respecta a la autonomía y el pensamiento crítico,

cuando tienen que tomar decisiones en los ensayos sin la presencia constante de un profesor?

Carlota Alonso: La música de cámara desarrolla evidentemente la autonomía y el pensamiento crítico. Aunque los alumnos cuentan con un profesor, tienen que ensayar, decidir y organizarse, lo que constituye un aprendizaje fundamental. No obstante, en el Método Suzuki trabajamos la autonomía y el pensamiento crítico desde los tres años. Desde el principio, se les enseña a distinguir sonidos: cuál es más fuerte o más suave, cuál es más brillante o más oscuro, cuál transmite un carácter u otro. A través de estas comparaciones, los alumnos empiezan a tomar sus propias decisiones, aunque sean simples, sobre el sonido y la interpretación. Cuando llegan a la música de cámara, ya han sido preparados para esto y están acostumbrados a tomar decisiones en su práctica diaria. En las clases, se les asignan pequeñas tareas individuales, como aplicar lo trabajado en clase respecto a dinámicas o fraseo a otra pieza. De este modo, empiezan a transferir lo aprendido a nuevos contextos de forma autónoma. Aunque los padres acompañen y estén presentes en las clases, se anima progresivamente a los alumnos a trabajar solos en ciertas actividades.

Beatriz Morais: En lo concerniente al liderazgo, un tema central en el Método Suzuki donde la base es la imitación y la repetición, ¿cómo pueden los alumnos desarrollar competencias de liderazgo en este contexto?

Carlota Alonso: Nos referimos aquí a dirigir un grupo, y no al liderazgo en un sentido amplio. Varias actividades y juegos fomentan tanto la autonomía como el liderazgo. Uno de ellos es el "juego del director", en el que un alumno, usando un lápiz como batuta, decide las dinámicas de una pieza. A veces se utilizan objetos visuales para representar dinámicas. De este modo, los alumnos toman decisiones sobre la interpretación en un formato lúdico. A veces se les permite decidir libremente cómo empezar —*forte* o *piano*— y se les guía progresivamente para que construyan frases con coherencia musical. También se invita a participar a los niños que no están tocando; por ejemplo, pueden dirigir un pasaje indicando cuándo entra un *piano* o cuándo se produce un *crescendo*. Esto fomenta la escucha activa y la atención al detalle. Estas dinámicas permiten que los alumnos desarrollen un sentido de liderazgo dentro del grupo, incluso mientras la figura del profesor permanece como referente.

Beatriz Morais: ¿Qué juegos o dinámicas se pueden utilizar en el aula para fomentar el liderazgo? Además de las dinámicas y el tempo, ¿cómo se puede abordar el carácter de una pieza?

Carlota Alonso: El carácter se aborda desde el primer momento en que se toca una pieza, esforzándose siempre por transmitir significado musical. No es meramente una cuestión de tocar "bonito" o "feo", sino de tocar con intención. Las dinámicas se introducen gradualmente: primero *forte* y *piano*, luego *diminuendo*, *rallentando*, etc. Esto está cuidadosamente integrado en el repertorio Suzuki, para que los alumnos incorporen estos aspectos de forma natural. Para explicar diferencias de carácter, las metáforas se adaptan a la edad de los niños, usando referencias familiares como cuentos de hadas o personajes (por ejemplo, princesas y monstruos, Caperucita Roja y el lobo). Así, aprenden a asociar contrastes musicales con imágenes concretas y también se les anima a crear sus propias narrativas, haciendo el aprendizaje más significativo. Estas actividades también se

extienden a las clases de grupo, donde los alumnos interpretan colectivamente una frase, discuten su carácter y construyen una narrativa musical conjuntamente. A veces se improvisan pequeñas piezas colectivas a partir de estas historias. Estas estrategias enriquecen la expresión musical y fomentan la autonomía, la creatividad y el desarrollo de competencias de liderazgo.

Beatriz Morais: En relación con la cooperación, cuando se trabaja en pequeños grupos puede considerarse una forma de aprendizaje de música de cámara, pues todos los alumnos deben enseñarse unos a otros. En las clases de conjunto, ¿cómo se pueden dividir los alumnos en pequeños grupos dentro del aula?

Carlota Alonso: Se pueden realizar muchas actividades en equipos. Al dividir la clase, se pueden abordar aspectos diferentes, como la estructura de la pieza. Un grupo toca la parte A y otro la parte B, y luego intercambian. Con piezas sencillas, se puede hacer un juego en el que un equipo interpreta el inicio de una frase y el otro responde con el final. También se puede usar repertorio como el Double de Bach, que es música de cámara en su forma más pura. A veces divido a los alumnos por sección (violín I y violín II), y otras veces los mezclo alternativamente. Otra dinámica implica cambiar de partes mediante una señal dada, lo que exige un conocimiento profundo de ambas voces. Estos ejercicios se adaptan a diferentes niveles, desde juegos sencillos hasta desafíos más complejos. También se aplican en contextos más cercanos a la orquesta: por ejemplo, un alumno toca los solos mientras los demás tocan el tutti. En todas estas actividades, trabajar de memoria es fundamental, pues concede libertad y permite una internalización profunda del repertorio. Además, los alumnos Suzuki son particularmente flexibles, acostumbrados a escuchar e imitar variaciones del profesor. Esta flexibilidad y capacidad de adaptación son competencias clave en la música de cámara.

Beatriz Morais: En las clases de conjunto, dado que el profesor suele ser el líder, ¿qué papel tiene la comunicación no verbal, como el uso del cuerpo o la mirada?

Carlota Alonso: La comunicación no verbal es la base del trabajo de conjunto. A los profesores Suzuki y a los profesores en formación siempre se les recuerda que deben "hablar menos y mostrar más". Los niños aprenden observando, imitando y ajustando. El propio Dr. Suzuki afirmó que necesitamos todo el cuerpo para hacer música y producir un sonido bonito: respiración, movimiento, articulación y gestos, que son esenciales tanto para la práctica de grupo como individual. En la música de cámara, mirar al compañero, anticipar lo que va a suceder y reaccionar corporalmente forma parte del proceso de aprendizaje desde el principio. Empleamos ejercicios específicos para desarrollar estas competencias, como el juego del "topo". Se elige a un alumno como "topo" y se le instruye para que introduzca una variación sutil —por ejemplo, sustituir un Do natural por un Do sostenido— mientras los demás tocan normalmente. El objetivo del grupo es identificar al "topo", que debe tocar de forma convincente para evitar ser detectado. Esta dinámica, que puede realizarse en varias formaciones, fomenta una escucha intensa y una responsabilidad colectiva por la calidad del sonido.

Beatriz Morais: Entre los alumnos, como suelen estar frente al profesor en fila, ¿no ocurre que se limitan a copiar al profesor sin comunicarse entre sí?

Carlota Alonso: Depende del número de alumnos y de la disposición del aula. Incluso en fila, pueden organizarse en varias hileras, de modo que los alumnos mayores sirvan de referencia para los más pequeños. En los conciertos Suzuki, todos los alumnos comparten el escenario, y aunque puede que no se miren directamente unos a otros, perciben el movimiento de los demás. Por eso son tan importantes las respiraciones y los gestos. También se realizan actividades que promueven el contacto visual directo, como tocar en parejas mirándose a los ojos o en círculos, turnándose para liderar una frase. Se practican dinámicas como tocar espalda con espalda para desarrollar la audición, o se distribuye a los alumnos por la sala para que dependan únicamente de su oído.

Beatriz Morais: Dado que el profesor suele ser el líder, ¿cómo se fomenta la autonomía de los alumnos para que posteriormente puedan comunicarse eficazmente en la música de cámara?

Carlota Alonso: Aunque el profesor ocupa el papel de liderazgo, lograr un buen resultado exige que los alumnos trabajen en equipo y se comuniquen entre sí. La afinación, las dinámicas y la sonoridad deben ser coherentes, lo que se alcanza principalmente a través de la escucha. Se utilizan juegos en los que los alumnos deben coordinarse, dando su mejor desempeño individual mientras se ajustan simultáneamente al grupo. Incluso cuando están en fila, el sonido circula de atrás hacia adelante: los instrumentistas más experimentados transmiten sonoridad a los más pequeños. De este modo, internalizan qué es un sonido afinado o cómo ejecutar un *diminuendo*. La coordinación únicamente mediante la escucha y una imagen sonora internalizada exige un nivel profundo de sensibilidad. Si todos tienen una representación mental común de cómo debe sonar, se alcanza un resultado colectivo satisfactorio.

Beatriz Morais: En su experiencia, ¿el profesor también incentiva el movimiento corporal de los alumnos?

Carlota Alonso: Sí, es importante. Aunque los niños deban aprender a estar quietos para tocar el violín, se introducen pequeños gestos vinculados a la respiración desde el principio. Más adelante, se incorporan juegos que involucran el movimiento de todo el cuerpo, ya que un cuerpo en movimiento produce un sonido más amplio. Se enseña a los alumnos sobre desplazamientos y movimientos apropiados con el arco, distinguiendo en qué pasajes deben permanecer inmóviles y en qué movimientos favorecen la calidad del sonido. El punto esencial es que los movimientos surjan de la respiración y de la música, enriqueciendo así la interpretación.

Beatriz Morais: Pensando ahora en la música de cámara: ¿cómo, dentro de la formación Suzuki, consiguen los alumnos definir objetivos, establecer estrategias y planificar su estudio?

Carlota Alonso: Es un proceso progresivo. Inicialmente, es el profesor quien guía: indica cómo estudiar, cuántas repeticiones hacer o cuándo escuchar grabaciones. Gradualmente, los alumnos adquieren la capacidad de organizarse por sí mismos. Desde una edad temprana, están acostumbrados a analizar lo que hacen, a identificar lo que han trabajado y a comprender la estructura formal de las piezas mediante metáforas simples. Más tarde, organizan la música en frases y la memorizan de forma natural. La autonomía también se fomenta en casa, con tareas específicas que los padres supervisan inicialmente, pero que

los alumnos acaban asumiendo de manera independiente. Con la práctica constante, llegan a tomar decisiones sobre digitaciones, interpretaciones o soluciones técnicas, integrando la autonomía como parte de su aprendizaje. Esto está apoyado por una base auditiva, a menudo alineada con metodologías como la de Gordon, que prioriza la educación sensorial y el desarrollo de la audición —la internalización y comprensión de la música— antes de la formalización teórica.

Beatriz Morais: Como alumna Suzuki, memorizo todo, y considero que una de las mayores ventajas de tocar música de cámara con esta formación es que internalizo no solo mi parte sino también la de los demás.

Carlota Alonso: Precisamente. El trabajo auditivo es la base. La capacidad de escuchar se desarrolla primero, y la lectura rítmica y métrica se introduce más tarde. Si se entrena primero el oído, todo lo demás se vuelve más simple. Esto es evidente en alumnos que han crecido dentro del Método. Por ejemplo, tengo un alumno de notable capacidad que, aunque no se dedique a la música profesionalmente, aprende con una rapidez notable. Él consigue recordar piezas, incluidos acompañamientos de piano y villancicos, años después de haberlos estudiado, demostrando una internalización profunda del tejido sonoro completo. Esta capacidad deriva no solo del talento individual, sino del entorno educativo y familiar que apoya la escucha constante y la participación en conciertos y cursos. Cuando el oído está entrenado, en un grupo de cámara, se sabe lo que los demás están tocando. Memorizar la propia parte y las partes de los demás es fundamental, pues no solo fortalece la interpretación sino que permite resolver imprevistos en un concierto.

Beatriz Morais: Lo mismo me ocurre a mí en la orquesta: a menudo miro más a mis compañeros que a la partitura.

Carlota Alonso: Es frecuente. Los alumnos acostumbrados a este entorno recuerdan con facilidad tanto sus partes como las de otros instrumentos. Esta capacidad surge no solo del talento individual, sino también del entorno educativo y familiar en el que han crecido: la asistencia a conciertos, cursos y talleres, y el apoyo constante de sus padres. Todo ello fomenta un desarrollo auditivo e interpretativo muy sólido, sin necesidad de buscar un virtuosismo precoz.

Beatriz Morais: Para concluir, ¿conoce algún artículo de Shinichi Suzuki que aborde específicamente la música de cámara?

Carlota Alonso: No recuerdo en este momento ninguna compilación específica de artículos de Suzuki sobre música de cámara. Existe bibliografía sobre las clases de grupo, pero no está centrada en la música de cámara. Para la música de cámara en general, recomendaría lecturas sobre el cuarteto de cuerda, pues ofrecen información muy útil, incluso si no establecen un vínculo directo con la pedagogía Suzuki.

Beatriz Morais: Muchas gracias, profesora. Ha sido una entrevista muy enriquecedora.

Carlota Alonso: Ha sido un placer. Espero verla pronto.

Anexo D - Tradução da transcrição da Entrevista 1

Beatriz Morais: Qual é a abordagem da pedagogia Suzuki relativamente à música de câmara?

Carlota Alonso: Os princípios do Método Suzuki são aplicáveis a qualquer disciplina e contexto de ensino. Do ponto de vista técnico, a inovação mais significativa é a ênfase nas aulas de grupo. Estas aulas foram uma novidade na altura do desenvolvimento do Método, embora sejam agora comuns nos conservatórios espanhóis. Para o Dr. Suzuki, tinham uma importância primordial, representando o início do trabalho colaborativo e o alicerce tanto para a música de câmara como para a orquestral. Na sua abordagem pedagógica e repertório, o Método Suzuki oferece inúmeros elementos diretamente benéficos para o trabalho em conjuntos de câmara.

Beatriz Morais: Que conceitos de música de câmara são aplicados nas aulas de grupo Suzuki?

Carlota Alonso: Um princípio fundamental para o Dr. Suzuki e para todos os modelos de ensino Suzuki é começar o trabalho de conjunto tocando em uníssono, com instrumentos ou vozes diferentes. Esta é a pedra angular da futura prática de música de câmara. Entre os conceitos técnicos aplicáveis estão a educação do ouvido interno e externo, o desenvolvimento da perceção auditiva, do ritmo interno e da pulsação. Desde os primeiros anos, os alunos são incutidos com a disciplina exigida por um ensemble instrumental: posicionamento do instrumento, afinação e colocação dentro do grupo. Outro aspeto crucial é a liderança: seguir um líder, seja o professor ou um colega. Por vezes, as próprias crianças são encorajadas a assumir este papel, tomando decisões sobre dinâmicas, como tocar mais alto, mais lento ou mais rápido. Este trabalho, que começa numa idade muito tenra, forma a base para a música de câmara e orquestral. Trabalhar a partir do uníssono facilita a prática subsequente com vozes diferentes, que é introduzida progressivamente. O professor modela isto primeiro, após o que os alunos o emulam entre si. O desenvolvimento pessoal que ocorre nas aulas de grupo também é relevante, onde os alunos beneficiam das contribuições musicais e pessoais dos seus pares. Este aspeto é inerente às aulas Suzuki e, por extensão, à música de câmara.

Beatriz Morais: E quais são os aspetos em que diferem?

Carlota Alonso: Fazer música numa aula de grupo e num ambiente de música de câmara é semelhante. As diferenças encontram-se no número de participantes. Normalmente, as aulas de grupo têm um número maior de alunos, enquanto a música de câmara envolve formações mais pequenas, como um trio ou um quarteto. No entanto, estas experiências também são introduzidas nas aulas de grupo, particularmente em cursos de verão ou concertos finais onde diferentes instrumentos se juntam. Nesses casos, o trabalho começa frequentemente em uníssono, com peças comuns na mesma tonalidade. Dentro do Método Suzuki, há um esforço concertado para criar pequenos grupos de câmara. Embora não exista um repertório Suzuki específico para isso, a prática é encorajada. Na nossa escola, por exemplo, temos alunos que não frequentam um conservatório oficial e permanecem connosco durante muitos anos; assim, proporcionamos-lhes formação em orquestra e música de câmara. A principal distinção reside na evolução do repertório, que

na música de câmara se torna mais complexo com o tempo, embora uma progressão gradual também exista nas aulas de grupo.

Beatriz Morais: A partir de que idade começam a introduzir música de câmara em pequenos grupos?

Carlota Alonso: O critério é definido menos pela idade e mais pelo volume do repertório que os alunos estão a dominar. Embora as crianças comecem em alturas diferentes, os primeiros agrupamentos de câmara formam-se geralmente por volta dos dez anos de idade. A essa idade, os alunos tipicamente acumularam vários anos de estudo, a partir dos aproximadamente três anos, e estão frequentemente a trabalhar no Volume 4 ou 5, com peças como o Concerto em Lá menor de Vivaldi. Nesta fase, estão preparados para música de câmara com repertório simples. Deve também considerar-se que nas aulas de grupo e individuais, a participação dos pais é habitual. Na música de câmara, os pais são inicialmente convidados a compreender a dinâmica do grupo e a necessidade de praticar e ouvir o repertório a ser estudado. No entanto, a sua presença não é estritamente exigida em todas as sessões, pois isto constitui um tipo de trabalho distinto.

Beatriz Morais: Que contributo dá o Método Suzuki para a música de câmara, e vice-versa?

Carlota Alonso: Um dos maiores pontos fortes do Método Suzuki é que os alunos começam a trabalhar colaborativamente desde uma idade muito precoce. Quando uma criança se junta a um ensemble de câmara, já acumulou no mínimo sete anos de prática instrumental e coletiva. Isto significa experiência em seguir o professor, desenvolver a sonoridade de grupo e educar o ouvido. Estas são, na minha opinião, as contribuições mais significativas. A isto acresce a dimensão pessoal: os alunos Suzuki trabalham sempre em equipa, resolvendo coletivamente as atividades e repertórios apresentados. Este sentido de grupo é fundamental para a música de câmara e orquestral. Tecnicamente, a sonoridade, a audição interna, o ritmo e a disciplina são também vitais. Uma característica que valorizo particularmente nos meus alunos é a sua capacidade de respeito no seu trabalho: sabem quando começar, quando terminar e quando ouvir. Atualmente coordeno dois grupos de câmara, um dos quais é um quinteto de alunos entre os 14 e os 18 anos. Para além dos ensaios, fomentamos espaços comunitários, como encontros informais no final do curso. Isto fortalece a coesão do grupo, mas quando estamos a trabalhar, fazemo-lo com total concentração. No que diz respeito à música de câmara, os alunos Suzuki mostram um grande entusiasmo pelo repertório. Como violinistas, temos a sorte de ter um repertório de câmara particularmente valioso, que contribui inquestionavelmente para o desenvolvimento musical e técnico. Esta experiência é também uma preparação indispensável para um futuro profissional, pois permite um entendimento mais profundo de estilos musicais, forma, conhecimento de compositores e prática orquestral. Os alunos desfrutam especialmente de obras emblemáticas do repertório de câmara, que reconhecem porque cresceram a ouvir música para violino, de câmara e orquestral. Desta forma, desenvolvem também preferências pessoais por certas obras ou formações.

Beatriz Morais: Como podem os alunos melhorar como artistas através da música de câmara, especificamente no que diz respeito à autonomia e ao pensamento crítico, quando têm de tomar decisões nos ensaios sem a presença constante de um professor?

Carlota Alonso: A música de câmara desenvolve evidentemente a autonomia e o pensamento crítico. Embora os alunos tenham um professor, têm de ensaiar, decidir e organizar-se, o que constitui uma aprendizagem fundamental. No entanto, no Método Suzuki, trabalhamos a autonomia e o pensamento crítico a partir dos três anos. Desde o início, são ensinados a distinguir sons: qual é mais *forte* ou mais suave, qual é mais brilhante ou mais escuro, qual transmite um carácter ou outro. Através destas comparações, os alunos começam a tomar as suas próprias decisões, ainda que simples, sobre o som e a interpretação. Quando chegam à música de câmara, já foram preparados para isto e estão habituados a tomar decisões na sua prática diária. Nas aulas, são atribuídas pequenas tarefas individuais, como aplicar o que foi trabalhado na aula relativamente a dinâmicas ou fraseado a outra peça. Desta forma, começam a transferir o que aprenderam para novos contextos de forma autónoma. Embora os pais acompanhem e estejam presentes nas aulas, os alunos são progressivamente encorajados a trabalhar sozinhos em certas atividades.

Beatriz Morais: No que concerne à liderança, um tema central no Método Suzuki onde a base é a imitação e a repetição, como podem os alunos desenvolver competências de liderança neste contexto?

Carlota Alonso: Referimo-nos aqui a dirigir um grupo, e não à liderança num sentido amplo. Várias atividades e jogos fomentam tanto a autonomia como a liderança. Um deles é o "jogo do maestro", em que um aluno, usando um lápis como batuta, decide as dinâmicas de uma peça. Por vezes, são utilizados objetos visuais para representar dinâmicas. Desta forma, os alunos tomam decisões sobre a interpretação num formato lúdico. Por vezes, é-lhes permitido decidir livremente como começar — *forte* ou *piano* — e são progressivamente guiados para construírem frases com coerência musical. As crianças que não estão a tocar também são convidadas a participar; por exemplo, podem dirigir uma passagem indicando quando um *piano* entra ou quando ocorre um *crescendo*. Isto fomenta a escuta ativa e a atenção ao detalhe. Estas dinâmicas permitem que os alunos desenvolvam um sentido de liderança dentro do grupo, mesmo enquanto a figura do professor permanece como referência.

Beatriz Morais: Que jogos ou dinâmicas podem ser usados na sala de aula para fomentar a liderança? Para além das dinâmicas e do andamento, como pode ser abordado o carácter de uma peça?

Carlota Alonso: O carácter é abordado desde o primeiro momento em que uma peça é tocada, esforçando-se sempre por transmitir significado musical. Não é meramente uma questão de tocar "bonito" ou "feio", mas de tocar com intenção. As dinâmicas são introduzidas gradualmente: primeiro *forte* e *piano*, depois *diminuendo*, *rallentando*, etc. Isto está cuidadosamente integrado no repertório Suzuki, para que os alunos incorporem estes aspetos naturalmente. Para explicar diferenças de carácter, as metáforas são adaptadas à idade das crianças, usando referências familiares como contos de fadas ou personagens (por exemplo, princesas e monstros, a Capuchinho Vermelho e o lobo). Assim, aprendem a associar contrastes musicais a imagens concretas e são também encorajados a criar as suas próprias narrativas, tornando a aprendizagem mais significativa. Estas atividades são também estendidas às aulas de grupo, onde os alunos interpretam coletivamente uma frase, discutem o seu carácter e constroem uma narrativa musical em conjunto. Por vezes,

improvisam-se pequenas peças coletivas a partir destas histórias. Estas estratégias enriquecem a expressão musical e fomentam a autonomia, a criatividade e o desenvolvimento de competências de liderança.

Beatriz Morais: Em relação à cooperação, quando se trabalha em pequenos grupos pode ser considerado uma forma de aprendizagem de música de câmara, pois todos os alunos devem ensinar-se uns aos outros. Nas aulas de conjunto, como podem os alunos ser divididos em pequenos grupos dentro da sala de aula?

Carlota Alonso: Muitas atividades podem ser realizadas em equipas. Ao dividir a turma, podem ser abordados aspetos diferentes, como a estrutura da peça. Um grupo toca a parte A e outro a parte B, e depois trocam. Com peças simples, pode fazer-se um jogo em que uma equipa interpreta o início de uma frase e a outra responde com o final. Também se pode usar repertório como o *Double* de Bach, que é música de câmara na sua forma mais pura. Por vezes, divido os alunos por secção (violino I e violino II), e outras vezes misturo-os alternadamente. Outra dinâmica envolve mudar de partes mediante um sinal dado, o que exige um conhecimento profundo de ambas as vozes. Estes exercícios são adaptados a diferentes níveis, desde jogos simples a desafios mais complexos. Também são aplicados em contextos mais próximos da orquestra: por exemplo, um aluno toca os solos enquanto os outros tocam o tutti. Em todas estas atividades, trabalhar de memória é fundamental, pois concede liberdade e permite uma internalização profunda do repertório. Além disso, os alunos Suzuki são particularmente flexíveis, habituados a ouvir e imitar variações do professor. Esta flexibilidade e capacidade de adaptação são competências-chave na música de câmara.

Beatriz Morais: Nas aulas de conjunto, dado que o professor é geralmente o líder, que papel tem a comunicação não-verbal, como o uso do corpo ou do olhar?

Carlota Alonso: A comunicação não-verbal é a base do trabalho de conjunto. Aos professores Suzuki e aos professores em formação é sempre lembrado que devem "falar menos e mostrar mais". As crianças aprendem observando, imitando e ajustando. O próprio Dr. Suzuki afirmou que precisamos de todo o corpo para fazer música e produzir um som bonito: respiração, movimento, articulação e gestos, que são essenciais tanto para a prática de grupo como individual. Na música de câmara, olhar para o colega, antecipar o que vai acontecer e reagir corporalmente faz parte do processo de aprendizagem desde o início. Empregamos exercícios específicos para desenvolver estas competências, como o jogo da "toupeira". Um aluno é escolhido como "toupeira" e é instruído a introduzir uma variação subtil — por exemplo, substituir um Dó natural por um Dó sustenido — enquanto os outros tocam normalmente. O objetivo do grupo é identificar a "toupeira", que deve tocar de forma convincente para evitar ser detetada. Esta dinâmica, que pode ser realizada em várias formações, fomenta uma escuta intensa e uma responsabilidade coletiva pela qualidade do som.

Beatriz Morais: Entre os alunos, como estão geralmente de frente para o professor em fila, não acontece que se limitam a copiar o professor sem comunicarem entre si?

Carlota Alonso: Depende do número de alunos e da disposição da sala de aula. Mesmo em fila, podem ser organizados em várias linhas, para que os alunos mais velhos sirvam de referência para os mais novos. Nos concertos Suzuki, todos os alunos partilham o palco,

e embora possam não olhar diretamente uns para os outros, percebem o movimento dos outros. É por isso que as respirações e os gestos são tão importantes. Também são realizadas atividades que promovem o contacto visual direto, como tocar em pares olhando nos olhos um do outro ou em círculos, revezando-se para liderar uma frase. Praticam-se dinâmicas como tocar costas com costas para desenvolver a audição, ou os alunos são distribuídos pela sala para dependerem apenas da sua audição.

Beatriz Morais: Dado que o professor é geralmente o líder, como é fomentada a autonomia dos alunos para que posteriormente possam comunicar eficazmente na música de câmara?

Carlota Alonso: Embora o professor ocupe o papel de liderança, alcançar um bom resultado exige que os alunos trabalhem em equipa e comuniquem entre si. A afinação, as dinâmicas e a sonoridade devem ser coerentes, o que é alcançado principalmente através da audição. São usados jogos em que os alunos devem coordenar-se, dando o seu melhor desempenho individual enquanto se ajustam simultaneamente ao grupo. Mesmo quando estão em fila, o som circula de trás para a frente: os instrumentistas mais experientes transmitem sonoridade aos mais novos. Desta forma, internalizam o que é um som afinado ou como executar um *diminuendo*. A coordenação apenas através da audição e de uma imagem sonora internalizada exige um nível profundo de sensibilidade. Se todos tiverem uma representação mental comum de como deve soar, é alcançado um resultado coletivo satisfatório.

Beatriz Morais: Na sua experiência, o professor também incentiva o movimento corporal dos alunos?

Carlota Alonso: Sim, é importante. Embora as crianças tenham de aprender a estar quietas para tocar violino, pequenos gestos ligados à respiração são introduzidos desde o início. Mais tarde, são incorporados jogos que envolvem o movimento de todo o corpo, pois um corpo em movimento produz um som mais amplo. Os alunos são ensinados sobre deslocamentos e movimentos apropriados com o arco, distinguindo em que passagens devem permanecer imóveis e em que movimentos favorecem a qualidade do som. O ponto essencial é que os movimentos surjam da respiração e da música, enriquecendo assim a interpretação.

Beatriz Morais: Pensando agora na música de câmara: como é que, dentro da formação Suzuki, os alunos conseguem definir objetivos, estabelecer estratégias e planificar o seu estudo?

Carlota Alonso: É um processo progressivo. Inicialmente, o professor guia: indica como estudar, quantas repetições fazer ou quando ouvir gravações. Gradualmente, os alunos adquirem a capacidade de se organizarem. Desde tenra idade, estão habituados a analisar o que fazem, a identificar o que trabalharam e a compreender a estrutura formal das peças através de metáforas simples. Mais tarde, organizam a música em frases e memorizam-na naturalmente. A autonomia é também encorajada em casa, com tarefas específicas que os pais supervisionam inicialmente, mas que os alunos acabam por assumir independentemente. Com a prática constante, chegam a tomar decisões sobre digitações, interpretações ou soluções técnicas, integrando a autonomia como parte da sua aprendizagem. Isto é apoiado por uma base auditiva, muitas vezes alinhada com

metodologias como a de Gordon, que prioriza a educação sensorial e o desenvolvimento da audição — a internalização e compreensão da música — antes da formalização teórica.

Beatriz Morais: Como aluna Suzuki, memorizo tudo, e considero que uma das maiores vantagens de tocar música de câmara com esta formação é que internalizo não só a minha parte mas também a dos outros.

Carlota Alonso: Precisamente. O trabalho auditivo é a base. A capacidade de ouvir é desenvolvida primeiro, e a leitura rítmica e métrica é introduzida mais tarde. Se o ouvido for treinado primeiro, tudo o resto se torna mais simples. Isto é evidente em alunos que cresceram dentro do Método. Por exemplo, tenho um aluno de notável capacidade que, embora não siga a música profissionalmente, aprende com uma rapidez notável. Ele consegue recordar peças, incluindo acompanhamentos de piano e villancicos, anos após os ter estudado, demonstrando uma internalização profunda do tecido sonoro completo. Esta capacidade deriva não apenas de talento individual, mas do ambiente educativo e familiar que suporta a audição constante e a participação em concertos e cursos. Quando o ouvido está treinado, num grupo de câmara, sabe-se o que os outros estão a tocar. Memorizar a própria parte e as partes dos outros é fundamental, pois não só fortalece a interpretação como permite resolver eventos imprevistos num concerto.

Beatriz Morais: A mesma coisa acontece comigo na orquestra: muitas vezes olho mais para os meus colegas do que para a partitura.

Carlota Alonso: É frequente. Os alunos habituados a este ambiente lembram-se facilmente tanto das suas partes como das de outros instrumentos. Esta capacidade surge não apenas do talento individual, mas também do ambiente educativo e familiar em que cresceram: a assistência a concertos, cursos e workshops, e o apoio constante dos seus pais. Tudo isto fomenta um desenvolvimento auditivo e interpretativo muito sólido, sem a necessidade de procurar um virtuosismo precoce.

Beatriz Morais: Para concluir, tem conhecimento de algum artigo de Shinichi Suzuki que aborde especificamente a música de câmara?

Carlota Alonso: Não me recordo atualmente de nenhuma compilação específica de artigos de Suzuki sobre música de câmara. Existe bibliografia sobre aulas de grupo, mas não está focada na música de câmara. Para música de câmara em geral, recomendaria leituras sobre o quarteto de cordas, pois oferecem informações muito úteis, mesmo que não estabeleçam uma ligação direta com a pedagogia Suzuki.

Beatriz Morais: Muito obrigada, professora. Foi uma entrevista muito enriquecedora.

Carlota Alonso: Foi um prazer. Espero vê-la em breve.

Anexo E – Transcrição da Entrevista 2 – Koen Rens

Beatriz Morais: What is the Suzuki pedagogy's approach to chamber music?

Koen Rens: The approach is both graduated and systematic. Initially, the youngest students play with a professional pianist; this is accompaniment, not chamber music, but it teaches them to listen and adapt to a more advanced musician. The true foundation is laid in weekly group classes through unison playing, which cultivates precision and synchrony. From Book 4 or 5 onwards, students begin playing second violin parts to accompany younger pupils, which develops their ability to recognize and integrate the "other voice" within the ensemble. Formal chamber music, such as string trios or quartets with occasionally doubled parts, is introduced from Book 6 onwards, often in summer courses. This acts as an intermediate step between orchestra and true chamber music. The repertoire is technically simpler than their solo pieces but musically enriching, designed to develop ensemble awareness, listening, and balance.

Beatriz Morais: Chamber music is based on working in small groups, where there is no defined leader and all members take an active stance, similar to cooperative learning. Do you think the concepts of chamber music and cooperation should be taught in group lessons?

Koen Rens: Absolutely. The group lesson is the ideal training ground for these concepts. We actively create environments that mirror chamber music dynamics. For example, we divide the class into smaller teams to work on different sections of a piece. This teaches the essential cooperative principle: that every member is vital and must contribute actively for the ensemble to function cohesively.

Beatriz Morais: What are the common aspects between chamber music and group lessons in the Suzuki Method? And where do they differ?

Koen Rens: The common aspects are the foundational skills they develop: deep listening, rhythmic synchrony, blended sonority, and a shared musical intention. Both environments teach students to be acutely aware of others and to function as part of a whole.

The primary difference lies in the number of participants and the nature of responsibility. Group lessons often involve more students playing in unison or in sections, which builds a strong collective foundation. Chamber music, with its small groups and individual parts, demands a higher degree of independence, personal accountability, and critical thinking. Each musician must master a unique part and collaboratively negotiate interpretations without the safety net of numerous peers playing the same line.

Beatriz Morais: What contributions does Suzuki make to improve the chamber music experience? And what does chamber music contribute to the Suzuki experience?

Koen Rens: Suzuki provides students with a significant head start for chamber music. They arrive with a well-trained ear, a solid technical foundation, and years of experience in collective music-making from group classes. They are already adept at listening and adjusting, which allows them to focus immediately on the higher artistic demands of chamber music rather than on basic ensemble skills. Conversely, chamber music is, in many ways, an ultimate goal of the Suzuki philosophy. It provides the perfect context for applying technical skills in service of collaborative art. It is a powerful catalyst for personal development, fostering autonomy, critical thinking, and

motivation. Many students discover a deeper, more enduring passion for music through the intimate and rewarding process of chamber collaboration than through solo performance alone.

Beatriz Morais: Can Suzuki students improve as artists by using chamber music as a means of enabling autonomy and critical thinking?

Koen Rens: Significantly. Chamber music is unparalleled in its ability to foster these higher-order skills. It necessitates a departure from a teacher-directed learning model into an active role where students must collaborate with peers, self-manage their preparation, and make interpretive decisions collectively. This process requires them to analyze the score, listen critically to balance and intonation, and solve musical problems independently. This development of artistic judgment and self-sufficiency is paramount to their growth as complete musicians.

Beatriz Morais: Is it possible to develop leadership skills through the Suzuki Method?

Koen Rens: Yes, unequivocally. Leadership is cultivated from the beginning, though its definition is fluid. We teach that leadership is not merely about directing others but about taking initiative and responsibility for the music, regardless of one's specific part.

Beatriz Morais: What kind of environments and strategies can we create in lessons so that students know how to lead?

Koen Rens: We consciously create environments where leadership is rotational and taught by example. Key strategies include:

The "Conductor Game": A student uses a pencil as a baton to lead the group, deciding on dynamics and character.

Rotational Starting: Different students lead the starting breath for a piece or a phrase.

Critical Listening Exercises: We ask students to identify what they liked in a peer's performance, shifting the focus from error-detection to the positive leadership of building up the ensemble.

Project-Based Learning: As implemented at the Gdańsk Suzuki Institute, where students form chamber groups with defined goals and responsibilities, learning accountability and project management in a way that mirrors professional practice.

Beatriz Morais: Can cooperation, as in sharing leadership in groups, exist in Suzuki classes?

Koen Rens: It not only can but must exist for the method to reach its full potential. The teacher's initial leadership is designed to devolve into shared leadership among the students. The ideal Suzuki class is a cooperative ecosystem where students learn from the teacher and from each other, constantly adjusting and supporting one another to achieve a unified musical goal. This is a direct mirror of the chamber music experience.

Beatriz Morais: Can students become autonomous in chamber music using the tools that the Suzuki Method gives them? If so, at what age or level?

Koen Rens: Yes, the tools of aural training, memorization, and early ensemble experience are directly conducive to autonomy. This transition often begins manifesting around Volume 4 or 5, typically when students are 10-12 years old. At this stage, they possess sufficient technical command and repertoire knowledge to start making

independent musical choices. This autonomy is then deliberately nurtured through the strategies we've discussed, becoming increasingly refined through adolescence.

Beatriz Morais: Is there non-verbal communication between students in group lessons?

Koen Rens: Yes, it is a fundamental and cultivated aspect. Students constantly observe each other for bowing cues, breathing, and musical inflection. Older students often unconsciously model for younger ones, and peers learn to anticipate each other's movements within the ensemble structure.

Beatriz Morais: How can Suzuki students learn and develop non-verbal communication in group lessons, so that they can use it in chamber music?

Koen Rens: This is developed through consistent, deliberate practice. Exercises include: playing without a conductor: this forces students to rely on eye contact and collective breathing; Back-to-back playing: to heighten auditory awareness and remove visual dependence on a leader. The teacher also models this by using minimal verbal instruction, instead employing demonstrative gestures and facial expressions to convey musical ideas. We also use exercises like the "boring class," where my goal as a teacher is to do as little as possible, forcing the students into a state of deep focus and mutual reliance to make the music work.

Beatriz Morais: Although the Method is based on the teacher as leader, how can communication between students be worked on during the lesson?

Koen Rens: The teacher's role is to strategically withdraw as the central figure. This can be achieved by physically stepping back and allowing the students to play amongst themselves, by structuring activities that require peer-to-peer interaction (like duet practice within the group), or by assigning a student to lead a warm-up or tuning session. The goal is to create a musical dialogue between students, with the teacher transitioning from a leader to a facilitator and coach.

Beatriz Morais: The chamber musician has to be their own teacher, by planning, listening, analyzing, and making decisions in the rehearsal. How does the Suzuki Method build this kind of autonomy?

Koen Rens: The method builds this autonomy progressively. Initially, the teacher and parent provide strong guidance on *how* to practice. However, students are gradually encouraged to self-analyze. Teachers use metacognitive questions like, "What did we work on today?" or "Why do you think that passage is difficult?" Furthermore, the emphasis on memorization and aural internalization means students know the music deeply, freeing them from the score and allowing them to focus entirely on listening and ensemble interaction—the core tasks of an autonomous chamber musician.

Beatriz Morais: How can students learn to be autonomous in chamber music rehearsals, given that the Suzuki teacher has the role of leader in the class?

Koen Rens: The teacher's leadership in class is the model for the leadership students must adopt themselves. The teacher demonstrates how to analyze a score, how to identify problems, and how to suggest constructive solutions. Students then directly apply these very strategies in their chamber music rehearsals without the teacher present. They learn to set their own rehearsal goals, to listen critically, and to use the language of collaboration ("What if we tried it like this?") that was modeled for them in their group lessons.

Beatriz Morais: Do you know of any articles or books that cross Suzuki pedagogy with chamber music?

Koen Rens: While there is no single authoritative text that exclusively focuses on this intersection, the principles are embedded in the method's foundations. Dr. Suzuki himself wrote second violin parts for early pieces and arranged the first three books for string quartet, indicating chamber music was always intended to be integral. For practical pedagogy, one might look to writings or workshops by teacher trainers who specialize in group teaching. Indirectly, the extensive literature on string quartet rehearsal techniques is highly valuable. The teacher's role is to adapt these advanced collaborative strategies to a level appropriate for Suzuki students, using the philosophy of listening, respect, and shared musical discovery that is central to Suzuki's *Nurtured by Love*.

Anexo F - Tradução da Entrevista 2 – Koen Rens

Beatriz Morais: Qual é a abordagem da pedagogia Suzuki à música de câmara?

Koen Rens: A abordagem é tanto graduada como sistemática. Inicialmente, os alunos mais jovens tocam com um pianista profissional; isto é acompanhamento, não música de câmara, mas ensina-os a ouvir e a adaptar-se a um músico mais avançado. A verdadeira base constrói-se nas aulas de grupo semanais através da execução em uníssono, o que cultiva precisão e sincronização. A partir do Livro 4 ou 5, os alunos começam a tocar segundas vozes de violino para acompanhar os alunos mais novos, o que desenvolve a sua capacidade de reconhecer e integrar a “outra voz” no seio do ensemble. A música de câmara propriamente dita, como trios de cordas ou quartetos (por vezes com vozes dobradas), é introduzida a partir do Livro 6, muitas vezes em cursos de verão. Isto funciona como um passo intermédio entre a orquestra e a verdadeira música de câmara. O repertório é tecnicamente mais simples do que as peças a solo, mas musicalmente enriquecedor, pensado para desenvolver a consciência de ensemble, a escuta e o equilíbrio.

Beatriz Morais: A música de câmara baseia-se no trabalho em pequenos grupos, onde não há um líder definido e todos os membros têm uma postura ativa, semelhante à aprendizagem cooperativa. Considera que os conceitos de música de câmara e cooperação devem ser ensinados nas aulas de grupo?

Koen Rens: Sem dúvida. A aula de grupo é o terreno de treino ideal para estes conceitos. Criamos ativamente ambientes que espelham as dinâmicas da música de câmara. Por exemplo, dividimos a turma em pequenas equipas para trabalharem em secções diferentes de uma peça. Isto ensina o princípio cooperativo essencial: que cada membro é vital e deve contribuir ativamente para que o conjunto funcione de forma coesa.

Beatriz Morais: Quais são os aspetos comuns entre a música de câmara e as aulas de grupo no Método Suzuki? E em que diferem?

Koen Rens: Os aspetos comuns são as competências fundamentais que desenvolvem: audição profunda, sincronização rítmica, sonoridade integrada e uma intenção musical partilhada. Ambos os contextos ensinam os alunos a estarem atentos aos outros e a funcionarem como parte de um todo.

A principal diferença reside no número de participantes e na natureza da responsabilidade. As aulas de grupo envolvem frequentemente mais alunos que tocam em uníssono ou por secções, o que constrói uma forte base coletiva. A música de câmara, com os seus pequenos grupos e partes individuais, exige um grau superior de independência, responsabilidade pessoal e pensamento crítico. Cada músico deve dominar uma parte única e negociar interpretações colaborativamente, sem a rede de segurança de vários colegas a tocar a mesma linha.

Beatriz Morais: Que contributos traz o Suzuki para melhorar a experiência da música de câmara? E o que traz a música de câmara à experiência Suzuki?

Koen Rens: O Suzuki proporciona aos alunos uma vantagem significativa para a música de câmara. Chegam com um ouvido bem treinado, uma base técnica sólida e anos de

experiência em prática coletiva graças às aulas de grupo. Já têm grande facilidade em ouvir e ajustar-se, o que lhes permite concentrar-se desde logo nas maiores exigências artísticas da música de câmara, em vez de em competências de ensemble básicas.

Por outro lado, a música de câmara é, em muitos aspetos, um objetivo último da filosofia Suzuki. Fornece o contexto perfeito para aplicar competências técnicas ao serviço da arte colaborativa. É um poderoso catalisador do desenvolvimento pessoal, promovendo autonomia, pensamento crítico e motivação. Muitos alunos descobrem uma paixão pela música mais profunda e duradoura através do processo íntimo e gratificante da colaboração camerística do que pela performance a solo.

Beatriz Morais: Podem os alunos Suzuki tornar-se melhores músicos/artistas ao utilizarem a música de câmara como meio para desenvolver autonomia e pensamento crítico?

Koen Rens: Muito. A música de câmara é insuperável na sua capacidade para promover estas competências superiores. Requer a passagem de um modelo de aprendizagem orientado pelo professor para um papel ativo, em que os alunos têm de colaborar com os pares, gerir a própria preparação e tomar decisões interpretativas em conjunto. Este processo exige que analisem a partitura, que ouçam criticamente o equilíbrio e a afinação, e que resolvam problemas musicais de forma autónoma. O desenvolvimento do juízo artístico e da autossuficiência é fundamental para o seu crescimento enquanto músicos completos.

Beatriz Morais: É possível desenvolver competências de liderança através do Método Suzuki?

Koen Rens: Sim, sem dúvida. A liderança é cultivada desde o início, embora a sua definição seja fluida. Ensinamos que liderar não é apenas dirigir os outros, mas também tomar iniciativa e responsabilidade pela música, independentemente da parte que se está a tocar.

Beatriz Morais: Que tipos de ambientes e estratégias podemos criar nas aulas para que os alunos saibam liderar?

Koen Rens: Criamos conscientemente ambientes em que a liderança é rotativa e ensinada pelo exemplo. As estratégias principais incluem: o "Jogo do Maestro", onde um aluno utiliza um lápis como batuta para liderar o grupo, decidindo dinâmicas e carácter; o início rotativo, em que diferentes alunos lideram o início de uma peça ou de uma frase; exercícios de escuta crítica, onde pedimos aos alunos para identificarem o que gostaram na performance de um colega, mudando o foco da deteção de erros para a liderança positiva que constrói o ensemble; por fim, a aprendizagem baseada em projetos, como acontece no Instituto Suzuki de Gdańsk, onde os alunos formam grupos de câmara com objetivos e responsabilidades definidos, aprendendo responsabilidade e gestão de projetos de modo semelhante à prática profissional.

Beatriz Morais: Pode a partilha de liderança/grupo existir nas aulas Suzuki?

Koen Rens: Não só pode, como tem de existir para que o Método atinja todo o seu potencial. A liderança inicial do professor foi pensada para evoluir para uma liderança partilhada entre os alunos. A aula Suzuki ideal é um ecossistema cooperativo onde os alunos aprendem com o professor e entre si, ajustando-se e apoiando-se constantemente para atingir um objetivo musical comum. Isto espelha diretamente a experiência da música de câmara.

Beatriz Morais: Os alunos podem tornar-se autónomos em música de câmara com as ferramentas que o Método Suzuki lhes dá? Se sim, a que idade ou nível?

Koen Rens: Sim, as ferramentas de treino auditivo, memorização e experiência em ensemble desde cedo são diretamente favoráveis à autonomia. Essa transição costuma iniciar-se por volta do Volume 4 ou 5, normalmente quando os alunos têm 10-12 anos. Nessa fase possuem domínio técnico e conhecimento de repertório suficientes para começar a fazer escolhas musicais independentes. A autonomia é depois deliberadamente promovida pelas estratégias que referimos, tornando-se cada vez mais refinada na adolescência.

Beatriz Morais: Existe comunicação não-verbal entre os alunos nas aulas de grupo?

Koen Rens: Sim, é um aspeto fundamental e trabalhado. Os alunos observam-se constantemente uns aos outros para coordenar arcadas, respiração e inflexão musical. Os mais velhos frequentemente servem de modelo inconsciente aos mais novos, e os pares aprendem a antecipar os movimentos uns dos outros no contexto do ensemble.

Beatriz Morais: Como podem os alunos Suzuki aprender e desenvolver comunicação não-verbal nas aulas de grupo para depois usarem na música de câmara?

Koen Rens: Isto desenvolve-se com prática consistente e deliberada. Os exercícios incluem: tocar sem maestro, o que obriga os alunos a confiarem no contacto visual e na respiração coletiva; tocar de costas uns para os outros, para aprimorar a escuta auditiva e eliminar a dependência visual do líder.

O professor também serve de modelo usando poucas instruções verbais e, em vez disso, recorre a gestos demonstrativos e expressões faciais para transmitir ideias musicais. Usamos ainda exercícios como a “aula aborrecida”, em que o meu objetivo enquanto professor é fazer o mínimo possível, obrigando os alunos a uma atenção e dependência mútuas profundas para que a música funcione.

Beatriz Morais: Embora o Método assente no professor como líder, como pode ser trabalhada a comunicação entre alunos durante a aula?

Koen Rens: O papel do professor é retirar-se estrategicamente como figura central. Isso pode ser conseguido afastando-se fisicamente e permitindo que os alunos toquem entre si, estruturando atividades que exijam interação entre pares (por exemplo, prática de duetos em grupo) ou atribuindo a um aluno a liderança de um aquecimento ou afinação. O objetivo é criar um diálogo musical entre alunos, cabendo ao professor a transição de líder para facilitador e orientador.

Beatriz Morais: O músico de câmara tem de ser o seu próprio professor, planeando, ouvindo, analisando e tomando decisões no ensaio. Como é que o Método Suzuki constrói esse tipo de autonomia?

Koen Rens: O Método constrói esta autonomia de forma progressiva. Inicialmente, o professor e os pais fornecem uma orientação forte sobre como praticar. Contudo, os alunos são gradualmente incentivados a autoanalisar-se. Os professores utilizam questões metacognitivas como “O que trabalhámos hoje?” ou “Porque achas que essa passagem é difícil?” Além disso, a ênfase na memorização e na interiorização auditiva faz com que os alunos conheçam a música profundamente, libertando-os da dependência da partitura e permitindo-lhes focar inteiramente na audição e na interação de ensemble — as tarefas centrais do músico de câmara autónomo.

Beatriz Morais: Como podem os alunos aprender a ser autónomos nos ensaios de música de câmara, tendo em conta que o professor Suzuki assume o papel de líder na aula?

Koen Rens: A liderança do professor na aula é o modelo para a liderança que os alunos devem assumir por si próprios. O professor demonstra como analisar uma partitura, identificar problemas e sugerir soluções construtivas. Os alunos aplicam então diretamente essas estratégias nos ensaios de câmara sem o professor presente. Aprendem a definir os seus próprios objetivos de ensaio, a ouvir de forma crítica e a utilizar a linguagem da colaboração (“E se experimentássemos assim?”) modelada nas aulas de grupo.

Beatriz Morais: Conhece algum artigo ou livro que cruze a pedagogia Suzuki com a música de câmara?

Koen Rens: Embora não exista um texto de referência exclusivo sobre esse cruzamento, os princípios estão embutidos nas fundações do Método. O próprio Dr. Suzuki escreveu segundas vozes de violino para peças iniciais e arranjou os três primeiros livros para quarteto de cordas, indicando que a música de câmara sempre foi pensada como parte integrante. Para a pedagogia prática, pode procurar textos ou workshops de formadores especializados no ensino coletivo. Indiretamente, a vasta literatura sobre técnicas de ensaio de quartetos de cordas é bastante útil. O papel do professor é adaptar estas estratégias colaborativas avançadas ao nível dos alunos Suzuki, usando a filosofia de escuta, respeito e descoberta musical partilhada que está no centro da obra “Nurtured by Love” de Suzuki.

Anexo G - Inquéritos por Questionário aos alunos

Questionário Pré-Intervenção

1. Já tiveste a oportunidade de liderar um grupo?

- Sim

- Não

2. Se sim, como caracterizarias o teu nível de conforto nessas experiências de liderança?

1. Nada confortável

2. Um pouco confortável

3. Neutro/Indiferente

4. Confortável

5. Muito confortável

3. Na tua opinião, como caracterizarias o nível de desafio inerente à liderança de um grupo musical?

1. Muito difícil

2. Difícil

3. Neutro / Indiferente

4. Fácil

5. Muito fácil

4. Na tua perspetiva, que características ou competências são mais importantes num líder?

5. Atualmente, como avalias a tua preparação para assumir um papel de liderança durante a aula?

1. Nada preparado

2. Pouco preparado

3. Neutro/Indiferente

4. Preparado

5. Muito preparado

6. Que aspetos poderiam representar um desafio para ti, se assumisses um papel de liderança? Selecciona todas as opções que se apliquem.

- Receio de cometer erros
- Falta de confiança
- Dificuldade em motivar os colegas
- Dificuldade em comunicar ideias
- Outros (especifica): _____

7. Com que frequência consegues identificar e interpretar sinais não-verbais (ex: gestos, expressões faciais, contacto visual) dos teus colegas durante uma interpretação musical?

1. Nunca
2. Raramente
3. Às vezes
4. Frequentemente
5. Sempre

8. Na tua experiência, qual é o grau de importância da comunicação não-verbal (ex: movimento corporal, expressão facial, olhar) para a coordenação durante uma performance musical em conjunto?

1. Nada importante
2. Pouco importante
3. Neutro/Indiferente
4. Importante
5. Muito importante

9. Como defines o teu nível de conforto na utilização de comunicação não-verbal (ex: gestos, expressões faciais) para interagir com os colegas durante os ensaios?

1. Nada confortável
2. Pouco confortável
3. Neutro/Indiferente
4. Confortável
5. Muito confortável

10. Qual é o impacto potencial da comunicação não-verbal na coesão e sincronização do grupo durante uma performance?

1. Nada

1. Pouco
2. Neutro/Indiferente
1. Bastante
2. Muito

11. Na tua opinião, quais das seguintes formas de comunicação não-verbal são mais eficazes em ensaios de grupo? (Seleciona as respostas relevantes).

- Olhares
- Gestos com as mãos
- Expressões faciais
- Movimentos corporais
- Respiração sincronizada
- Outros (especifica): _____

Questionário Atividade nº1

1. Como classificarias o teu nível de conforto ao representar uma peça musical através de mímica?

1. Nada confortável
2. Pouco confortável
3. Neutro / Indiferente
4. Confortável
5. Muito confortável

2. Como avaliarias a facilidade/dificuldade em adivinhar a peça musical representada pelos teus colegas?

1. Muito difícil
2. Difícil
3. Neutro / Indiferente
4. Fácil
5. Muito fácil

3. Como descreverias a tua experiência ao representar a peça musical para os teus colegas?

1. Muito difícil
2. Difícil
3. Neutro / Indiferente
4. Fácil
5. Muito fácil

4. Que aspetos consideraste mais desafiantes na representação de uma peça musical através de mímica?

5. De que forma consideras que esta atividade contribuiu para a cooperação com os teus colegas?

6. Qual a importância que atribuis à comunicação não-verbal para o resultado final da atividade?

1. Nada importante
2. Pouco importante
3. Neutro/Indiferente
4. Importante
5. Muito importante

7. Como avalias o teu progresso na capacidade de captar e interpretar sinais não-verbais após esta atividade?

1. Não melhorei nada
2. Melhorei pouco
3. Neutro/Indiferente
4. Melhorei bastante
5. Melhorei muito

8. Como achas que esta atividade influenciou a coesão do grupo? Que impacto consideras que esta atividade teve na coesão do grupo?

9. Quais as competências mais importantes para melhorar a coesão do grupo? (Escolhe todas as opções que se aplicam)

- Ser rápido a dizer o nome das músicas
- Estar mais atento
- Ser mais claro nos gestos
- Ter que conhecer bem as músicas
- Saber ler os gestos e sinais dos colegas

Questionário Atividade nº2

1. Como classificarias o teu nível de conforto ao tocar de costas voltadas para os colegas?

1. Nada confortável
2. Pouco confortável
3. Neutro/Indiferente
4. Confortável
5. Muito confortável

2. Qual foi o impacto de tocar de costas voltadas para os colegas na tua capacidade de ouvir e seguir os colegas?

1. Muito mais difícil
2. Um pouco mais difícil
3. Neutro / Indiferente
4. Um pouco mais fácil
5. Muito mais fácil

3. Como classificarias o teu nível de conforto ao tocar de frente para os colegas?

1. Nada confortável
2. Pouco confortável
3. Neutro/Indiferente
4. Confortável
5. Muito confortável

4. Como avalias a facilidade/dificuldade da comunicação não-verbal quando tocaste de frente para os colegas?

1. Muito mais difícil
2. Um pouco mais difícil
3. Neutro / Indiferente
4. Um pouco mais fácil
5. Muito mais fácil

5. Como classificarias o teu nível de conforto ao tocar de olhos fechados?

1. Nada confortável
2. Pouco confortável
3. Neutro/Indiferente
4. Confortável
5. Muito confortável

6. Na tua experiência de tocar de olhos fechados, como descreverias a tua capacidade de ouvir e seguir os teus colegas em comparação com tocar de olhos abertos?

1. Muito mais difícil
2. Um pouco mais difícil
3. Neutro / Indiferente
4. Um pouco mais fácil
5. Muito mais fácil

7. Como classificarias o teu nível de conforto ao tocar em diferentes partes da sala?

1. Nada confortável
2. Pouco confortável
3. Neutro/Indiferente
4. Confortável
5. Muito confortável

8. Em que medida a mudança de posição na sala influenciou a tua capacidade de ouvir e seguir os colegas?"

1. Nada
2. Pouco
3. Moderadamente
4. Bastante

5. Muito

9. Quais destas configurações consideras que contribuíram mais para a cooperação entre os colegas? (Escolhe até 2)

- Tocar de costas
- Tocar de frente
- Tocar de olhos fechados
- Tocar em diferentes partes da sala

10. Qual destas configurações achaste mais desafiante?

- Tocar de costas
- Tocar de frente
- Tocar de olhos fechados
- Tocar em diferentes partes da sala

Questionário Atividade nº3

1. Qual o grau de importância que atribuis à comunicação não-verbal para seguir e liderar durante a atividade?

1. Nada importante
2. Pouco importante
3. Neutro/Indiferente
4. Importante
5. Muito importante

2. Como classificarias o teu nível de conforto ao imitar a frase musical tocada pelo colega?

1. Nada confortável
2. Pouco confortável
3. Neutro/Indiferente
4. Confortável
5. Muito confortável

3. Como descreverias o desafio de imitar a frase musical do colega? Que fatores facilitaram ou dificultaram?

-

4. Qual a tua preferência em relação ao formato de imitação? Individualmente (um para um) ou em grupo de quatro elementos?

- Individualmente
- Em grupo de 4

5. Achas que o "Jogo do Eco" ajudou a melhorar a coesão do grupo? Como?

- _____

6. Como avalias o teu progresso individual após a experiência de liderança?

1. Não melhorei nada
2. Melhorei pouco
3. Neutro/Indiferente
4. Melhorei bastante
5. Melhorei muito

7. Qual o papel que consideras mais acessível para ti?

- Liderar
- Ser liderado(a)

8. Quais consideras serem as três características mais relevantes para ser um bom líder?

Empatia	Comunicação eficaz
Pontualidade	Atenção
Respeito	Energia
Confiança	Movimento

Questionário Pós Atividade n.º4

1. Como classificarias o teu nível de conforto ao liderar uma escala de Sol Maior?

1. Nada confortável
2. Pouco confortável
3. Neutro/Indiferente
4. Confortável

5. Muito confortável

2. Como avaliarias a facilidade em seguir as indicações dos colegas durante a execução da escala?

1. Muito difícil
2. Um pouco difícil
3. Neutro / Indiferente
4. Um pouco fácil
5. Muito fácil

3. Que aspetos consideraste mais desafiantes no papel de liderança (andamento, dinâmica, articulações, carácter)?

4. Qual a importância que atribuis à comunicação não-verbal para a liderança e seguimento durante a atividade?

1. Nada importante
2. Pouco importante
3. Neutro/Indiferente
4. Importante
5. Muito importante

5. Como classificarias o teu nível de conforto ao imitar a frase musical executada pelo colega?

1. Nada confortável
2. Pouco confortável
3. Neutro/Indiferente
4. Confortável
5. Muito confortável

6. A imitação da frase musical do colega foi fácil ou difícil? Porquê?

7. Sentiste que melhoraste o teu resultado individual após a experiência de liderança?

1. Não melhorei nada

2. Melhorei pouco

3. Neutro/Indiferente

3. Melhorei bastante

4. Melhorei muito

8. Qual o papel que consideras mais acessível para ti?

- Liderar

- Ser liderado(a)

12. Quais consideras serem as três características mais relevantes para ser um bom líder?

Empatia	Comunicação eficaz
Pontualidade	Atenção
Respeito	Energia
Confiança	Movimento

Anexo H - Declarações de Consentimento para a realização das entrevistas e questionários

Encarregados de Educação dos alunos da Academia de Música de Alcobaça

A aprendizagem cooperativa nas aulas de conjunto de violino do Método Suzuki

Beatriz Morais

Exmo. Enc. De Educação,

Chamo-me Beatriz Morais e estou a terminar o 2º ano de mestrado na Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco. Estou a desenvolver um estudo que se insere no projeto de investigação “A aprendizagem Cooperativa nas Aulas de Conjunto de Violino do Método Suzuki”, inserido no relatório de estágio profissional do Mestrado e que está a ser realizado com vista a obter o grau de Mestrado em Ensino de Música.

O objetivo principal da minha investigação é compreender como as estratégias cooperativistas podem influenciar as aulas de conjunto Suzuki, em aspetos como liderança, comunicação e autonomia. Para este efeito, é muito importante para o meu estudo saber qual a perspetiva dos alunos.

Serão realizados questionários aos alunos da classe de conjunto da Academia de Música de Alcobaça (AMA). Os dados recolhidos serão objeto de análise, sendo que as conclusões serão expostas na apresentação final do trabalho escrito.

Serve a presente declaração para informar que a participação neste estudo é de carácter voluntário e que o mesmo mereceu um parecer favorável da Coordenação de Cordas da Academia de Música de Alcobaça.

Assim, venho por este meio pedir a sua autorização para poder entrevistar o seu educando acerca deste tema. O questionário terá uma duração aproximada entre 5 e 10 minutos. As respostas e os dados recolhidos serão totalmente confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o fim a que se destinam.

Eu, Beatriz Lourenço Morais, estudante do Mestrado em Ensino da Música na Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco, venho por este meio solicitar o seu consentimento para a participação no estudo referido anteriormente. Por favor, leia com atenção a informação presente neste documento. Não hesite em solicitar mais informações em caso de dúvida. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira, por favor, assinar este documento.

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações que me foram fornecidas pela Beatriz Lourenço Morais, estudante do 2.º ano do Mestrado em Ensino da Música na ESART/IPCB. Desta forma, aceito que o meu Educando participe neste estudo e permito a utilização dos seus dados, que de forma voluntária forneço,

confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

Nome completo _____

Data 31/12/2023

CONSENTIMENTO INFORMADO ESCLARECIDO E LIVRE PARA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

Eu _____,
encarregado de educação do aluno(a) _____,
 autorizo/ não autorizo a realização de uma entrevista ao meu educando, no âmbito do projeto de investigação “A aprendizagem Cooperativa nas Aulas de Conjunto de Violino do Método Suzuki”, realizado pela professora Beatriz Morais.

Data

20/12/2023

Assinatura do Enc. de Educação
