



## **Concertos por estudantes de violino em contextos diversificados: motivação, aprendizagens e perceções**

Gonçalo da Costa e Sousa

### **Orientador**

Doutor José Carlos Godinho

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

**Novembro 2016**



## **Dedicatória**

Aos meus pais, pelo seu apoio, esforço e dedicação incondicional.



## Agradecimentos

Ao Professor Doutor José Carlos Godinho, meu orientador, por todo o apoio, conselhos, boa disposição e disponibilidade.

À minha família pela compreensão, força e carinho.

À Carolina Alves, pela sua paciência, carinho e suporte, e à sua família pela ajuda e apoio imprescindíveis.

À Professora Adjunta Especialista Alexandra Sofia Monteiro da Silva Trindade pelos seus conselhos e pela sua ajuda na implantação do projeto.

À professora Alexandra Curado e a toda a Direção da Escola de Artes do CAE, pelo seu voto de confiança e apoio durante o Estágio Profissional e o Projeto de Ensino Artístico.

À Doutora Margarida Perrolas, por todas as iniciativas e apresentações propostas.

A todos meus alunos e aos seus Encarregados de Educação pelo empenho, disponibilidade e colaboração.

A todos os meus amigos e colegas, com quem partilhei as minhas experiências, dúvidas e receios e que me ajudaram e me ensinaram tanto.

A todos os que, de uma forma mais ou menos direta, me apoiaram na realização deste trabalho.



## Resumo

O presente Relatório insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino de Música realizado na Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Superior Politécnico de Castelo Branco e compreende duas partes distintas e complementares. A primeira parte é constituída pela apresentação, descrição, análise e reflexão da Prática de Ensino Supervisionada que decorreu durante o ano letivo de 2015/16 na Escola de Artes do Centro de Artes e Espetáculos da Figueira da Foz nas disciplinas de instrumento e classe de conjunto. A segunda parte descreve o Projeto de Ensino Artístico que se articulou com a classe de música de conjunto intitulado: “Concertos por estudantes de violino em contextos diversificados: motivação, aprendizagens e perceções”.

A temática deste projeto desencadeou uma discussão teórica sobre questões inerentes à motivação, à aprendizagem do violino e questões de ordem social e cultural, tais como a identidade musical e a realização de concertos em contextos diversificados.

Os desafios identificados de forma empírica e através da literatura determinaram a adoção de uma metodologia de investigação-ação. Desta forma, foi planificada e implementada uma intervenção que interligou aulas individuais e de conjunto com concertos regulares em diferentes contextos, assim como uma investigação que procurou aferir os efeitos desta intervenção nas perceções das crianças, dos pais e da comunidade.

Os dados recolhidos através de instrumentos diversificados, permitem considerar que a aprendizagem do violino em grupo e a prática regular de concertos interferem positivamente na motivação das crianças, na sua aprendizagem e na imagem social do violino e do seu ensino.

**Palavras-chave:** Aprendizagem do violino; motivação na aprendizagem musical; concertos em contextos diversificados.



## Abstract

This Report was carried out as part of the Masters' Degree in Music Education at *Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Superior Politécnico de Castelo Branco* and it is divided in two different parts that complement each other. In the first section, the supervised teaching practice that took place at *Escola de Artes do Centro de Artes e Espetáculos da Figueira da Foz* during the academic year of 2015/16 is presented, described, analyzed and reflected upon, focusing on the practical curricular units of instrumental practice and group practice. The second section concerns the Artistic Studies Project incorporated in the group practice entitled "Context variety concerts by violin students: motivation, learning processes and perceptions".

The subject of this project brought up a discussion concerning several theoretical concepts in relation to the student's motivational and learning processes, taking into account the social and cultural domain, such as the child's development of musical identity and its relation to the execution of concerts in various different environments.

The challenges identified through empiric search and the revised literature led to the implementation of an action research methodology. As such, an intervention interconnecting individual and group lessons with regular concerts in various settings was planned and carried out, as well as a research aiming to assess the implications of such intervention in both children, children's parents and community's perceptions.

The results obtained from different sources led to the interpretation that violin learning through group lessons and regular public performances have positive effects in student's motivation, learning processes and in their perception of the violin and its apprenticeship.

**Keywords:** Violin learning; motivation in music learning; musical concert in varied contexts



# Índice geral

Introdução geral .....	1
<b>Parte I – Prática de Ensino Supervisionada .....</b>	<b>3</b>
1. Contextualização escolar.....	5
1.1. A Escola de Artes do Centro de Artes e Espetáculos da Figueira da Foz.....	5
1.2. Caracterização geográfica e histórica da cidade da Figueira da Foz.....	5
1.2.1. Breve referência histórica do concelho da Figueira da Foz .....	6
1.3. Condições físicas .....	7
1.4. População escolar .....	7
1.5. Modelo de organização e gestão pedagógica.....	8
1.6. Atividades pedagógicas .....	8
1.7. Oferta formativa .....	8
2. Caracterização da classe de instrumento .....	9
2.1. Competências a desenvolver no 2º ano de iniciação.....	9
2.2. Conteúdos programáticos do 2º ano de iniciação .....	9
2.3. Critérios de avaliação .....	10
3. Caracterização da classe de conjunto .....	11
3.1. Sinopse da Classe dos Pequenos Violinos da Figueira da Foz .....	11
3.2. Aula de conjunto .....	11
4. Caracterização da aluna de instrumento.....	13
4.1. Na aula individual .....	13
4.2. Na aula de conjunto.....	13
5. Desenvolvimento da prática supervisionada – instrumento .....	15
5.1. Planificações trimestrais.....	15
5.2. Planificações e reflexões das aulas .....	18
6. Desenvolvimento da prática supervisionada – classe de conjunto .....	26
6.1. Planificações trimestrais.....	26
6.2. Planificações e reflexões das aulas .....	29
7. Reflexão final sobre a Prática de Ensino Supervisionada.....	35
<b>Parte II – Projeto de Ensino Artístico .....</b>	<b>37</b>
1. Introdução.....	39
1.1. Objetivos do estudo e questões de partida.....	40
1.2. Organização do relatório do PEA .....	40
2. Enquadramento teórico .....	42

2.4.	Motivação .....	42
2.4.1.	Modelo da motivação para a música.....	43
2.4.2.	Motivação extrínseca e motivação intrínseca .....	45
2.4.3.	O papel da família .....	47
2.4.4.	O papel da escola.....	48
2.4.5.	O papel do professor.....	49
2.5.	Aprendizagem do violino .....	51
2.5.1.	Modelo da Espiral de Desenvolvimento de Keith Swanwick.....	51
2.5.2.	Metodologias e estratégias.....	54
2.6.	Concertos.....	58
2.6.1.	O concerto como estratégia de aprendizagem.....	58
2.6.2.	Fatores psicológicos na performance musical.....	59
2.6.3.	Performance em grupo.....	61
2.6.4.	Concerto encenado e a construção de significados na música .....	63
3.	Metodologia: Intervenção .....	66
3.1.	Metodologia investigação-ação .....	66
3.2.	Contextualização da intervenção.....	67
3.3.	Objetivos de intervenção .....	67
3.4.	Metodologias e estratégias.....	67
3.4.1.	Trabalho nas aulas.....	68
3.4.2.	Repertório.....	70
3.4.3.	Concertos em contextos diversificados .....	70
3.4.4.	Envolvimento das famílias.....	75
4.	Metodologia: Investigação .....	76
4.1.	Objetivos da investigação .....	76
4.2.	Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	77
4.2.1.	Observação direta.....	77
4.2.2.	Entrevistas .....	82
4.2.3.	Questionários.....	85
4.2.4.	Registos escritos pelos alunos em formato de carta ao Pai Natal.....	87
4.3.	Análise e tratamento dos dados .....	88
4.4.	Apresentação e discussão dos resultados.....	91
4.4.1.	Motivações.....	95
4.4.2.	Aprendizagens.....	98
4.4.3.	Perceções.....	99

5. Conclusões.....	103
Referências bibliográficas.....	106
ANEXOS .....	115
ANEXO A – Partituras das obras estudadas.....	117
ANEXO B – Panfletos das Audições .....	127
ANEXO C – Grelhas de observação .....	135
ANEXO D – Notas de campo .....	147
ANEXO E – Inquéritos.....	151
ANEXO F – Entrevistas .....	159
ANEXO G – Tabela de tratamento de dados .....	207



## Índice de figuras

<b>Figura 1.</b> Logótipo da instituição .....	5
<b>Figura 2.</b> Bandeira da cidade da Figueira da Foz .....	5
<b>Figura 3.</b> Instalações do Centro de Artes e Espetáculos.....	7
<b>Figura 4.</b> Logótipo da Classe dos Pequenos Violinos da Figueira da Foz.....	11
<b>Figura 5.</b> Primeira parte da peça "Papagaio Loiro" .....	19
<b>Figura 6.</b> Exercícios de destreza de mão esquerda .....	21
<b>Figura 7.</b> Primeira frase da lição nº 9 do Vol. I do Método Suzuki.....	22
<b>Figura 8.</b> Primeira parte da lição nº 10 do Vol. I do Método Suzuki .....	24
<b>Figura 9.</b> Interações entre o indivíduo e os fatores do meio envolvente na determinação da motivação para a música (fonte: Hallam, 2009, p. 332) .....	44
<b>Figura 10.</b> Espiral de desenvolvimento de Keith Swanwick (fonte: Swanwick, 1988, p. 76) .....	52
<b>Figura 11.</b> Significados em música (fonte: Green (2000, p. 52).....	64
<b>Figura 12.</b> Cartaz publicitário do evento da "Noite dos Esqueletos" .....	71
<b>Figura 13.</b> Primeiro momento musical da Classe dos Pequenos Violinos na "Noite dos Esqueletos" .....	71
<b>Figura 14.</b> Segundo momento musical da Classe dos Pequenos Violinos na "Noite dos Esqueletos" .....	72
<b>Figura 15.</b> Atuação individual na audição das classes de piano e violino da Escola de Artes do CAE .....	72
<b>Figura 16.</b> Atuação na Audição de Natal da Escola de Artes do CAE .....	73
<b>Figura 17.</b> Cartaz publicitário do evento "Jardim da Páscoa" .....	73
<b>Figura 18.</b> Atuação da Classe dos Pequenos Violinos no Jardim da Páscoa.....	74
<b>Figura 19.</b> Miniconcerto da Classe dos Pequenos Violinos no aniversário do Museu Municipal.....	74
<b>Figura 20.</b> Atuação individual na audição das classes de piano e violino da Escola de Artes do CAE .....	75
<b>Figura 21.</b> Carta ao Pai Natal.....	88



## Índice de tabelas

<b>Tabela 1.</b> Critérios de avaliação da classe de violino .....	10
<b>Tabela 2.</b> Planificação do 1º trimestre .....	15
<b>Tabela 3.</b> Planificação do 2º trimestre .....	16
<b>Tabela 4.</b> Planificação do 3º trimestre .....	17
<b>Tabela 5.</b> Planificação da aula de instrumento do dia 2 de outubro de 2015 .....	18
<b>Tabela 6.</b> Planificação da aula de instrumento do dia 22 de abril de 2016 .....	20
<b>Tabela 7.</b> Planificação da aula de instrumento do dia 11 de junho de 2016 .....	23
<b>Tabela 8.</b> Planificação do 1º trimestre .....	26
<b>Tabela 9.</b> Planificação do 2º trimestre .....	27
<b>Tabela 10.</b> Planificação do 3º trimestre .....	28
<b>Tabela 11.</b> Planificação da aula de conjunto do dia 24 de outubro de 2015 .....	29
<b>Tabela 12.</b> Planificação da aula de conjunto do dia 28 de novembro de 2015 .....	31
<b>Tabela 13.</b> Planificação da aula de conjunto do dia 19 de março de 2016 .....	33
<b>Tabela 14.</b> Exemplo da avaliação realizada através da tabela de comportamento dos alunos e das alunas .....	69
<b>Tabela 15.</b> Grelha de observação das aprendizagens dos alunos durante o mês de junho .....	79
<b>Tabela 16.</b> Grelha de observação das atitudes dos alunos durante o mês de junho .....	81
<b>Tabela 17.</b> Guião das entrevistas - Motivação .....	83
<b>Tabela 18.</b> Guião das entrevistas - Aprendizagens .....	84
<b>Tabela 19.</b> Guião das entrevistas - Perceções .....	85
<b>Tabela 20.</b> Guião do questionário ao público do concerto da "Noite dos Esqueletos" .....	86
<b>Tabela 21.</b> Guião do questionário ao público da Audição de Natal da Escola de Artes do CAE .....	86
<b>Tabela 22.</b> Guião do questionário aos pais .....	87
<b>Tabela 23.</b> Tabela de tratamento de dados (excerto) .....	90



## Índice de gráficos

<b>Gráfico 1.</b> Número de alunas por idades da Classe de Conjunto de Sábado .....	12
<b>Gráfico 2.</b> Média das avaliações das aprendizagens dos estudantes ao longo do ano.....	91
<b>Gráfico 3.</b> Média das avaliações das atitudes dos estudantes ao longo do ano .....	93



## Introdução geral

O Relatório que se apresenta é composto por duas partes referentes à Prática de Ensino Supervisionada e ao Projeto de Ensino Artístico, respetivamente, e compreende um resumo do estágio profissional levado a cabo na Escola de Artes do Centro de Artes e Espetáculos durante o ano letivo de 2015/16 e a descrição de um projeto de investigação com o título “Concertos por estudantes de violino em contextos diversificados: motivação, aprendizagens e percepções”.

Relativamente à primeira parte, é apresentada uma descrição circunstanciada da prática supervisionada dividida em sete secções. Na primeira – Contextualização escolar – é caracterizada a instituição onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada, assim como o meio geográfico, histórico e sociocultural da cidade da Figueira da Foz. Na secção seguinte – Caracterização da classe de instrumento – é descrito o funcionamento do curso de violino da Escola de Artes, o seu corpo docente e a sua carga horária. Depois de uma breve referência à aluna de supervisão, são enumeradas as competências a desenvolver no 2º ano de iniciação, assim como os conteúdos programáticos e os critérios de avaliação utilizados. Na terceira secção - Caracterização da classe de conjunto – é redigida uma sinopse das atividades da Classe dos Pequenos Violinos da Figueira da Foz, sendo posteriormente particularizada a turma de conjunto que foi alvo de supervisão. A quarta – Caracterização da aluna de instrumento – traça o perfil da aluna de supervisão, descrevendo as suas competências e o seu comportamento nas aulas individuais e de conjunto. As duas secções posteriores contêm as planificações trimestrais e alguns exemplos de planificações e reflexões das aulas de instrumento e de conjunto. O critério de seleção destes exemplos baseou-se na pluralidade de competências trabalhadas. Desta forma, as planificações e reflexões apresentadas referem-se a aulas dedicadas à leitura de novo programa, sessões que demonstrem o trabalho técnico e musical desenvolvido, aulas dedicadas à preparação de apresentações públicas e lições que evidenciem aprendizagens de música de conjunto e relação entre pares. A primeira parte do Relatório termina com uma reflexão final sobre a Prática de Ensino Supervisionada.

A segunda parte relata o Projeto de Ensino Artístico que se articulou com a Prática de Ensino Supervisionada. Este projeto incidiu sob as aulas de conjunto por se terem revelado um complemento interessante das aulas individuais, nomeadamente pelas aprendizagens sociais, a relação entre pares e a realização de concertos em conjunto. Neste sentido, foi desenhada uma intervenção com vista a potencializar as aprendizagens desenvolvidas pelas crianças da Classe dos Pequenos Violinos através da preparação e da realização de concertos em contextos diversificados, sendo conduzida paralelamente uma investigação com o objetivo de aferir os efeitos desta intervenção na motivação e nas aprendizagens dos estudantes, assim como nas percepções desenvolvidas pelos alunos, os Encarregados de Educação e o público em geral em relação ao violino e à sua aprendizagem.



## **Parte I - Prática de Ensino Supervisionada**



## 1. Contextualização escolar

### 1.1. A Escola de Artes do Centro de Artes e Espetáculos da Figueira da Foz

A Escola de Artes do Centro de Artes e Espetáculos da Figueira da Foz (EA CAE), fundada em setembro de 2011, é uma instituição de ensino particular sem paralelismo pedagógico. Os alunos realizam os exames de graus terminais, 5º Grau e 8º Grau, como alunos externos nos Conservatórios (Conservatório de Música de Coimbra e Conservatório de Música David de Sousa).



Figura 1. Logótipo da instituição

Neste estabelecimento são ministrados cursos livres com currículo organizado de Formação Musical, Canto e Instrumento, tendo dentro deste último as opções: piano, violino, guitarra, acordeão, trompete, saxofone, piano jazz, bateria e flauta. Paralelamente, funcionam as Classes de Conjunto: Coro Pequenas Vozes da Figueira da Foz e Orquestra Jazz do Centro de Artes e Espetáculos da Figueira da Foz.

A escola funciona de segunda a sexta-feira, das 14h00 às 20h00 e aos Sábados das 10h00 às 20h00.

### 1.2. Caracterização geográfica e histórica da cidade da Figueira da Foz

Sede de concelho, localizada no centro de Portugal, junto à foz do rio Mondego, Figueira da Foz é uma cidade costeira, a segunda maior do Distrito de Coimbra, de rica história, cultura e tradição.

Segundo os dados do INE (Instituto Nacional de Estatística, 2012), Figueira da Foz tem uma população residente de 62.125 habitantes, sendo 47,28% do sexo masculino e 52,72% do sexo feminino. As cerca de 24.480 famílias espalham-se por 43.220 alojamentos.



Figura 2. Bandeira da cidade da Figueira da Foz

O concelho da Figueira da Foz, com 379,05 km<sup>2</sup> de área, é subdividido em 14 freguesias e delimitado a norte pelo município de Cantanhede, a leste por Montemor-o-Velho e Soure, a sul por Pombal e a oeste pelo Oceano Atlântico. O seu território é atravessado pelo Rio Mondego e da sua rede hidrográfica fazem parte várias ribeiras e cinco lagoas (Salgueiros, Vela, Braças, Corvos e Leirosa).

Recentemente, o Cabo Mondego, um promontório na Serra da Boa Viagem nos arredores da Figueira da Foz, foi declarado Monumento Natural Nacional.

A população figueirense reparte-se entre as várias atividades económicas da região, com destaque para a pesca, indústria vidreira, atividades ligadas ao turismo, construção naval, produção de celulose, indústria de sal e a agricultura.

A sua praia conta com uma extensão de 1800 metros e é considerada o areal mais extenso de Portugal. Graças às suas condições favoráveis para a prática de desportos náuticos, acolhe várias provas dos campeonatos de surf, vela e motos de água. No seu areal também se realiza periodicamente o popular Mundialito de futebol de praia.

Mantendo uma forte componente de animação e tradição todo o ano, destacam-se a realização de grandes eventos como a Passagem de Ano, o Carnaval, as Festas da Cidade que, para além das festividades do seu padroeiro São João com as marchas populares, incluem a Festa da Sardinha e a Feira das Freguesias.

A cidade da Figueira da Foz dispõe de uma diversidade de instituições culturais, tais como o Museu Municipal Santos Rocha, a Biblioteca Municipal, o Núcleo Museológico do Mar e o Centro de Artes e Espetáculos.

### **1.2.1. Breve referência histórica do concelho da Figueira da Foz**

A situação estratégica e privilegiada e as margens do rico estuário do rio Mondego, levaram, ao longo da história, à fixação de numerosas civilizações nas terras que viriam a constituir o concelho da Figueira da Foz.

As origens da ocupação do território remontam à Pré-história. Os romanos legaram marcas da sua presença, das quais se podem destacar as inscrições em dois denários: um da família Vibia, outro do imperador Octávio Augusto.

O Mosteiro de Santa Cruz de Coimbra inicia, no séc. XI, o povoamento das terras. Nos séculos que se seguiram, os sucessivos reis foram concedendo privilégios à igreja, nomeadamente ao Mosteiro de Santa Cruz de Coimbra e à Igreja de Santa Maria de Coimbra, alargando assim o território da Figueira da Foz. Desde então, a população foi crescendo de forma constante.

A importância adquirida pelo povoado da Figueira da Foz leva El Rei D. José a conceder-lhe, por decreto de 12 de março de 1771, a categoria de Vila. Em 1773, começa a exploração da mina do Cabo Mondego e surgem o caminho-de-ferro e a estrada Pampilhosa-Figueira.

No início do séc. XIX, a grande dinâmica e riqueza produzida pelo porto e o desenvolvimento da construção naval, fazem a população da Figueira da Foz quase duplicar. Nos finais do século a cidade adquire um novo impulso económico, motivado pela vinda da aristocracia, que começa a dar-se banhos nas águas das praias da Figueira da Foz. A 20 de setembro de 1882, a Figueira da Foz foi elevada à categoria de cidade.

Atualmente, graças à beleza das suas praias e a criação de importantes infraestruturas hoteleiras e desportivas, a cidade converteu-se num dos destinos de Verão de maior popularidade do centro do país. (fontes: Biblioteca Pública Municipal Pedro Fernandes Tomás - Figueira da Foz, 1988)

### 1.3. Condições físicas

A Escola de Artes está sediada no Centro de Artes e Espetáculos (CAE), edifício situado no centro da Cidade da Figueira da Foz.

Inaugurado no dia 1 de junho de 2002, O CAE é um projeto da autoria do Arquiteto Luís Marçal Grilo que oferece uma extensa lista de programação como espetáculos, exposições, sessões de cinema e congressos.



Figura 3. Instalações do Centro de Artes e Espetáculos

Trata-se de um edifício moderno e de grandes dimensões, que dispõe de:

- 2 salas de exposições temporárias
- Sala Zé Penicheiro
- Sala Afonso Cruz (fotografia)
- Grande Auditório com 832 lugares
- Pequeno Auditório com 197 lugares
- 5 camarins onde decorrem as atividades da Escola de Artes do CAE (quando não se realizam espetáculos)
- 3 salas polivalentes que se encontram preparadas para a realização de reuniões e *workshops*, 2 delas onde decorrem permanentemente as atividades da Escola de Artes do CAE
- Lojas (livraria, loja de música e loja de artigos de festa e decorativos, com pequeno *playcenter* destinado a crianças entre os 3 e 12 anos, a funcionar durante os espetáculos)
- 2 Cafés, sendo o do primeiro piso de apoio aos espetáculos e o do piso térreo um restaurante-café com esplanadas exterior e interior
- Estacionamento coberto com capacidade para 200 lugares
- 1 receção e 2 salas onde decorrem permanentemente as atividades da Escola de Artes do CAE
- 2 estúdios de dança e uma arrecadação destinadas à Escola de Artes do CAE
- 1 Anfiteatro ao ar livre

### 1.4. População escolar

Cerca de 100 alunos frequentam a Escola de Artes, número que tem vindo a aumentar devido às ações de dinamização e divulgação realizadas pela instituição. A qualidade musical também tem vindo a acompanhar essa ascensão, facto comprovado pelo Términus do Curso Básico por 6 alunos do 5º Grau em vários instrumentos e Formação Musical.

A Escola de Artes conta com um corpo docente composto por 20 professores. O pessoal não docente é composto por 1 administrativo.

## **1.5. Modelo de organização e gestão pedagógica**

A Escola de Artes é orientada pela direção coadjuvada por diversos voluntários. São realizadas reuniões periódicas entre a direção, voluntários e outras reuniões com os professores no sentido de delinear as estratégias e a organização da estrutura da escola.

## **1.6. Atividades pedagógicas**

A Escola de Artes tem promovido e participado em vários eventos dentro e fora da cidade, destacando-se: a produção dos Musicais “Annie”, em 2013, e “25 de abril: história de um povo sem rosto”, em 2014; a participação do Coro das Pequenas Vozes no Encontro Anual de Coros Infantojuvenis; a realização de Concertos de Natal e de Ano Novo em vários espaços tanto na Figueira da Foz como em outras localidades; a apresentação da Ópera Infantil “A Coragem e o Pessimismo” com a Orquestra Filarmónica das Beiras, em 2012; a participação na XXV,XXVI e XXVII “Gala dos Pequenos Cantores da Figueira da Foz”; a promoção do Masterclasse de Piano com a Professora Olga Pratz e o intercâmbio entre Coro das Pequenas Vozes e o coro de Thuir em 2015, que levou o Coro da escola a viajar até França, onde participou em várias atividades e apresentações.

Durante o ano, realizam-se várias audições periódicas, como audições de Classe e audições gerais de Natal, Páscoa e de final de ano letivo. A Escola de Artes participa regularmente em vários eventos da organização da Câmara Municipal da Figueira da Foz.

## **1.7. Oferta formativa**

A Escola de Artes do CAE dispõe do curso livre como sua oferta formativa. Trata-se de um curso que não é abrangido pelo programa oficial do Ministério da Educação e Ciência. Este regime é destinado a alunos que pretendam adquirir competências num determinado instrumento sem a obrigatoriedade de cumprir um programa curricular. Não existe limite de idades para ingressar neste curso.

## 2. Caracterização da classe de instrumento

A classe de violino da Escola de Artes do CAE é constituída por 22 alunos. A prática de ensino supervisionada decorreu com uma aluna do 2º ano de iniciação, inscrita no curso livre.

O corpo docente é composto por 2 professores que praticam regimes horários diferentes. No primeiro caso, a carga horária é dividida em aulas individuais de 30 minutos e aulas de conjunto de 60 minutos. No segundo, composto apenas por aulas individuais, as sessões têm a duração de 40 minutos.

Relativamente às atividades escolares, destacam-se as audições de classe de cada professor planeadas em cooperação com professores de outros instrumentos.

### 2.1. Competências a desenvolver no 2º ano de iniciação

Durante a frequência do 2º ano de iniciação, o aluno deverá cumprir os seguintes pontos:

- Conhecimento e execução das figuras rítmicas pontuadas e das pausas de 1 e 2 tempos;
- Domínio da execução das articulações *Staccato* e *Detaché*;
- Conhecimento e utilização dos conceitos de anacruse e contratempo;
- Distinção auditiva e domínio da execução das dinâmicas *forte*, *mezzo forte* e *piano*;
- Distinção auditiva e domínio da execução de crescendo e diminuendo;
- Domínio da execução das escalas de Lá Maior e de Ré Maior em 1 oitava;
- Conhecimento e domínio da execução dos termos suspensão e *ritardando*;
- Domínio da colocação do 4º dedo na 1ª posição;
- Domínio da utilização das 4 cordas;
- Conhecimento do carácter *Dolce*;
- Domínio da execução do gesto de entrada;
- Consolidação das capacidades de memória e concentração;
- Domínio e segurança na apresentação pública.

Para que o estudante consiga atingir os objetivos do 2º ano, as competências do ano anterior, tais como o conhecimento e execução das figuras rítmicas simples, domínio da colocação dos dedos 1,2 e 3 na 1ª posição, o domínio da técnica de retomar o arco, entre outras, deverão encontrar-se assimiladas.

### 2.2. Conteúdos programáticos do 2º ano de iniciação

Baseados nas orientações da metodologia Suzuki, os conteúdos programáticos trabalhados no 2º ano de iniciação estendem-se da lição nº 3 à nº 9 do primeiro volume do método, complementadas com algumas adaptações originais de peças tradicionais portuguesas, como o “Papagaio Loiro” e “Jardim Celeste”, e bandas sonoras de filmes infantis, como “Já Passou” do famoso filme “Frozen” da Disney.

Além das obras referidas, faz parte do programa as escalas de Lá Maior e Ré Maior (que terão de ser executada em uma oitava) e alguns exercícios de colocação do 4º dedo retirados de “O meu primeiro livro de violino” de Marylin Correia Brito.

## 2.3. Critérios de avaliação

No curso livre, os alunos não são submetidos a provas de instrumento durante o ano, pelo que os instrumentos de avaliação se resumem à observação direta e audições, os trabalhos de casa e as atitudes e valores. Para uma compreensão mais detalhada, segue a tabela de avaliação:

**Tabela 1.** Critérios de avaliação da classe de violino

Domínios	Critérios Gerais	Critérios Específicos	Instrumentos de Avaliação	Peso Específico
<u>Operatório</u> e <u>Cognitivo</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquisição de competências</li> <li>- Aplicação de conhecimentos</li> <li>- Domínio de conteúdos programáticos</li> <li>- Evolução na aprendizagem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Concentração, métodos hábitos de estudo (100%)</li> </ul> <p>Escala 0 - 100%</p>	Trabalhos de casa 40%	90%
		<ul style="list-style-type: none"> <li>-Domínio técnico/ pulsação/ afinação (50%)</li> <li>-Interpretação (dinâmica e qualidade sonora) (20%)</li> <li>-Capacidade de leitura (15%)</li> <li>-Capacidade de memorização (15%)</li> </ul> <p>Escala 0 - 100%</p>	Observação direta e audições 50%	
<u>Atitudes e Valores</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Desenvolvimento do sentido de responsabilidade e autonomia</li> <li>-Desenvolvimento de hábitos de trabalho</li> <li>-Desenvolvimento de exercício de cidadania</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assiduidade e pontualidade (1%)</li> <li>- Interesse e empenho (3%)</li> <li>- Cumprimento de tarefas (3%)</li> <li>- Participação de atividades (2%)</li> <li>- Comportamento (1%)</li> </ul> <p>Escala 0 - 10%</p>	10%	10%

### 3. Caracterização da classe de conjunto

#### 3.1. Sinopse da Classe dos Pequenos Violinos da Figueira da Foz

A Classe dos Pequenos Violinos da Figueira da Foz é composta por alunos que integram o regime de aulas individuais e de conjunto na Escola de Artes do Centro de Artes e Espetáculos da Figueira da Foz e o seu funcionamento está baseado nos princípios da metodologia Suzuki.

O coletivo é constituído por 14 alunos com idades compreendidas entre os 5 e os 11 anos.

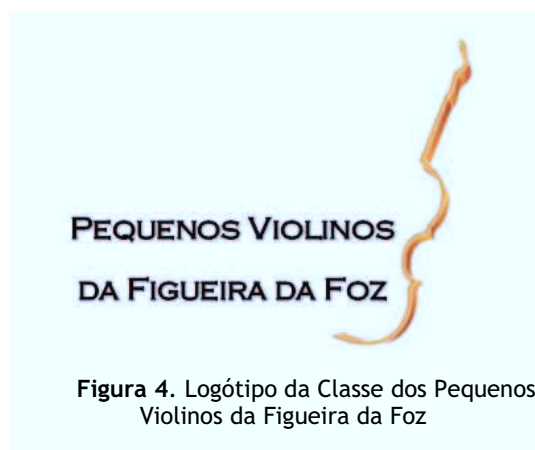


Figura 4. Logótipo da Classe dos Pequenos Violinos da Figueira da Foz

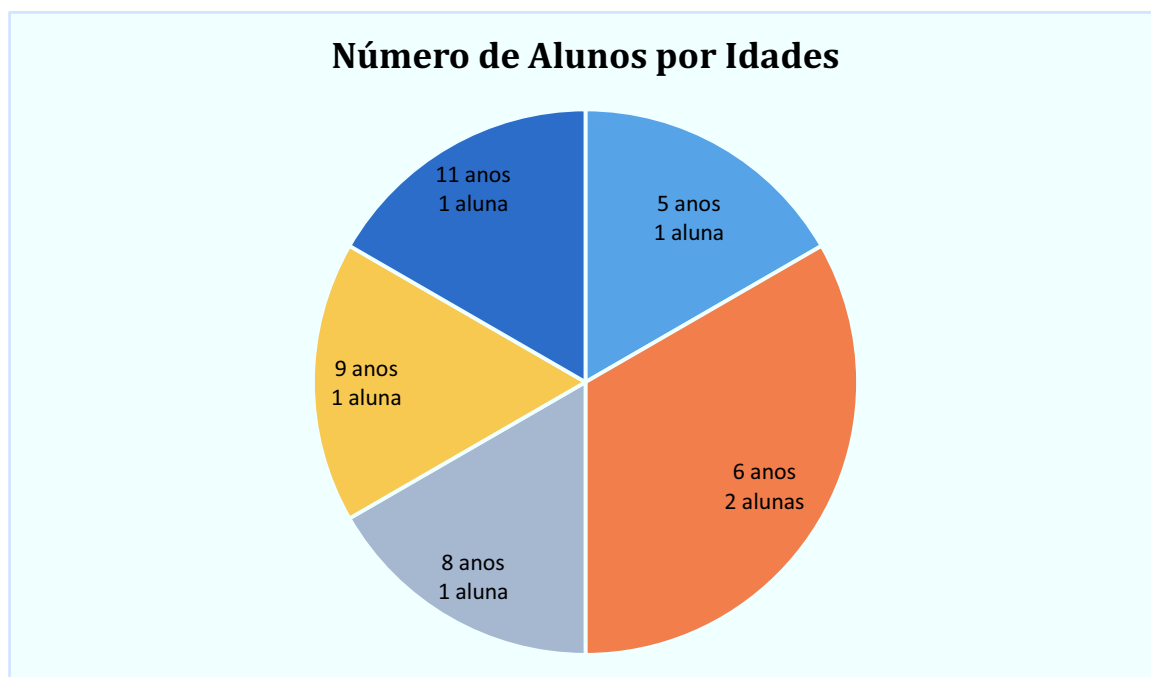
A Classe dos Pequenos Violinos apresenta-se regularmente em concertos, tanto por iniciativa da Direção da Escola de Artes, como do próprio Município da Figueira da Foz.

Desde a sua criação, em outubro de 2014, que a Classe dos Pequenos Violinos participou em vários concertos, audições e mostras de instrumentos, tais como: a audição de Natal da Escola de Artes do CAE, no Grande Auditório do CAE; o Café com Arte, iniciativa da direção do CAE, realizado no *Foyer* do CAE e uma mostra de instrumentos para cerca de 300 crianças no Centro Comercial *Foz Plaza*, realizada no âmbito das comemorações do Dia Mundial da Criança.

A classe é orientada pelo professor de violino Gonçalo Sousa e acompanhada pela professora de piano Carolina Alves.

#### 3.2. Aula de conjunto

A classe de conjunto que será objeto do ensino supervisionado é composta por 6 alunas. As aulas têm a duração de 60 minutos e decorrem aos Sábados, das 11h00 às 12h00. Trata-se de uma turma com alunas de idades bastante diferenciadas, como demonstrado no seguinte gráfico:



**Gráfico 1.** Número de alunas por idades da Classe de Conjunto de Sábado

Além da heterogeneidade de idades, a turma é constituída por alunas de diferentes níveis. Cinco alunas encontram-se no 2º ano de iniciação e uma das alunas iniciou a aprendizagem do violino no início do presente ano letivo. Apesar desta discrepância de idades e de níveis de desenvolvimento, a turma apresenta bons níveis de cooperação e de socialização entre pares.

A avaliação da prestação das alunas e do seu comportamento e atitudes dentro da sala de aula realiza-se de uma forma lúdica. No final de cada aula de conjunto, o professor atribui um autocolante em forma de estrela a cada aluna, colocando-os depois numa tabela, fazendo corresponder, respetivamente, o mau, razoável, bom e muito bom a estrelas de cor vermelha, amarela, verde e azul. Pretende-se que este método de avaliação sirva de incentivo para o bom comportamento das alunas. Além disso, permite que as alunas tenham um feedback regular do seu desempenho, levando a uma consciencialização do nível pretendido tanto da performance como das atitudes dentro da sala de aula.

A partir de março de 2016, os horários das outras turmas de conjunto foram suprimidos e esta turma passou a integrar 9 alunos da classe.

## **4. Caracterização da aluna de instrumento**

### **4.1. Na aula individual**

A aluna que será objeto do ensino supervisionado encontra-se no 2º ano de iniciação e tem 8 anos de idade, tendo iniciado a aprendizagem do violino no ano letivo anterior, com 7 anos.

No presente ano letivo, a aula individual da aluna realiza-se às sextas-feiras, das 18h40 às 19h10.

A nível de atitudes e comportamentos, trata-se de uma aluna responsável, assídua e pontual, que sempre manifestou uma grande motivação intrínseca pela aprendizagem do violino e demonstrou empenho e responsabilidade na realização das atividades na sala de aula e em palco.

No domínio das aprendizagens específicas da leitura, técnica e expressão musical, é uma aluna perspicaz, que rapidamente compreende e articula os conteúdos, demonstrando facilidades na leitura. Realiza em casa um trabalho regular e cumpre com rigor os objetivos propostos pelo professor. Apesar de preparar rapidamente as peças e de dominar os aspetos técnicos do violino na teoria, denota-se alguma rigidez na sua execução, afetando a sua qualidade sonora.

A aluna participou em todas as atividades da Classe dos Pequenos Violinos dentro e fora da escola até à data, tais como audições e concertos, individuais e/ou em grupo.

É importante destacar o papel da família no processo de aprendizagem da aluna. Desde o seu ingresso na Escola de Artes, no ano letivo de 2014/2015, que o encarregado de educação tem vindo a assistir a algumas aulas, manifestando sempre muito interesse e cooperação. Adicionalmente, acompanhou o processo de aprendizagem da sua educanda e demonstrou o seu apoio, ao estar sempre presente nas apresentações públicas. Além disso, a sua profissão está ligada ao mundo do espetáculo e das artes, o que lhe permite proporcionar estudante diversas oportunidades de assistir a concertos e estar em contacto com o meio artístico. Cabe ainda salientar que a discente tem uma irmã gémea que também ingressou nas aulas de violino no ano passado, mas optou por estudar piano. Os professores dos respetivos instrumentos perspetivam que as duas discentes participem em audições em que atuem em conjunto.

### **4.2. Na aula de conjunto**

A aluna integra a classe de conjunto do horário de sábado das 11h00 às 12h00. Nas aulas de conjunto, a estudante apresentou sempre um comportamento exemplar, servindo muitas vezes de modelo tanto de comportamento como de performance para as colegas mais novas. A discente experienciou algumas situações em que tinha de liderar a classe na execução de uma peça, tarefa que encarou com seriedade e orgulho.

É frequente a estudante receber estrelas azuis no final das aulas, testemunho do seu comportamento exemplar e do seu desempenho positivo, tendo sido premiada no quadro das estrelinhas em várias ocasiões.

No domínio das competências sociais, é uma aluna com uma boa relação com as colegas.

## 5. Desenvolvimento da prática supervisionada - instrumento

### 5.1. Planificações trimestrais

Tabela 2. Planificação do 1º trimestre

Planificação Trimestral – 1º Trimestre	
Competências	
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Conhecimento e domínio das articulações <i>Staccato</i> e <i>Detaché</i>;</li> <li>➤ Distinção auditiva e domínio da execução das dinâmicas forte, mezzo forte e piano;</li> <li>➤ Distinção auditiva e domínio da execução de crescendo e diminuendo;</li> <li>➤ Conhecimento e execução das figuras rítmicas pontuadas;</li> <li>➤ Conhecimento e utilização dos conceitos de anacruse e contratempo;</li> <li>➤ Domínio da execução da escala de Lá Maior em 1 oitava;</li> <li>➤ Desenvolvimento das capacidades de memória e concentração;</li> <li>➤ Consciencialização e organização do estudo em casa;</li> <li>➤ Domínio e segurança na apresentação pública.</li> </ul>	
Conteúdos Programáticos	
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Escala de Lá Maior em 1 oitava</li> <li>➤ Peças:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Papagaio Loiro – Tradicional adaptada pelo autor;</li> <li>• Eu fui ao Jardim Celeste – Tradicional adaptada pelo autor;</li> <li>• Lição nº 3 do Volume I do Método Suzuki, “Os Patinhos” - Canção popular</li> <li>• Lição nº 4 do Volume I do Método Suzuki, “Go tell Aunt Rhody” – Canção popular</li> <li>• Lição nº 5 do Volume I do Método Suzuki, “Cai Neve” – Canção popular</li> <li>• Lição nº 6 do Volume I do Método Suzuki, “Canção de Maio” – Canção popular</li> </ul> </li> </ul> <p>*Tendo em conta que esta disciplina é lecionada em aulas individuais, os conteúdos programáticos poderão sofrer pequenos reajustes consoante as potencialidades/dificuldades do aluno ao longo do semestre.</p>	
Estratégias	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Método expositivo e demonstrativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Material de apoio à aula (partituras, manuais).</li> </ul>
Avaliação	
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Concentração, métodos e hábitos de estudo;</li> <li>➤ Domínio técnico/ pulsação/ afinação;</li> <li>➤ Interpretação (dinâmica e qualidade sonora);</li> <li>➤ Capacidade de leitura;</li> <li>➤ Capacidade de memorização;</li> <li>➤ Assiduidade e pontualidade;</li> <li>➤ Interesse e empenho;</li> <li>➤ Cumprimento de tarefas;</li> <li>➤ Participação de atividades;</li> <li>➤ Comportamento.</li> </ul>	

Tabela 3. Planificação do 2º trimestre

Planificação Trimestral – 2º Trimestre	
Competências	
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Conhecimento e domínio das articulações Staccato e Detaché;</li> <li>➤ Distinção auditiva e domínio da execução das dinâmicas forte, mezzo forte e piano;</li> <li>➤ Distinção auditiva e domínio da execução de crescendo e diminuendo;</li> <li>➤ Conhecimento e execução das figuras rítmicas pontuadas;</li> <li>➤ Conhecimento e utilização dos conceitos de anacruse e contratempo;</li> <li>➤ Domínio da execução da escala de Lá Maior em 1 oitava;</li> <li>➤ Conhecimento e domínio da execução dos termos suspensão e <i>ritardando</i>;</li> <li>➤ Domínio da colocação do 4º dedo na 1ª posição;</li> <li>➤ Conhecimento do carácter <i>Dolce</i>;</li> <li>➤ Domínio da execução do gesto de entrada;</li> <li>➤ Desenvolvimento das capacidades de memória e concentração;</li> <li>➤ Consciencialização e organização do estudo em casa;</li> <li>➤ Domínio e segurança na apresentação pública.</li> </ul>	
Conteúdos Programáticos	
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Escala de Lá Maior em 1 oitava</li> <li>➤ Peças: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Já Passou do filme “Frozen” – Kristen Anderson Lopez &amp; Robert Lopez adaptada pelo autor</li> <li>• Lição nº 7 do Volume I do Método Suzuki, “Há muito, muito tempo” – Bayly</li> <li>• Lição nº 8 do Volume I do Método Suzuki, “Allegro” - Suzuki</li> </ul> </li> </ul> <p>*Tendo em conta que esta disciplina é lecionada em aulas individuais, os conteúdos programáticos poderão sofrer pequenos reajustes consoante as potencialidades/dificuldades do aluno ao longo do semestre.</p>	
Estratégias	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Método expositivo e demonstrativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Material de apoio à aula (partituras, manuais).</li> </ul>
Avaliação	
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Concentração, métodos e hábitos de estudo;</li> <li>➤ Domínio técnico/ pulsação/ afinação;</li> <li>➤ Interpretação (dinâmica e qualidade sonora);</li> <li>➤ Capacidade de leitura;</li> <li>➤ Capacidade de memorização;</li> <li>➤ Assiduidade e pontualidade;</li> <li>➤ Interesse e empenho;</li> <li>➤ Cumprimento de tarefas;</li> <li>➤ Participação de atividades;</li> <li>➤ Comportamento.</li> </ul>	

Tabela 4. Planificação do 3º trimestre

Planificação Trimestral – 3º Trimestre	
Competências	
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Conhecimento e domínio das articulações Staccato e Detaché;</li> <li>➤ Distinção auditiva e domínio da execução das dinâmicas forte, mezzo forte e piano;</li> <li>➤ Distinção auditiva e domínio da execução de crescendo e diminuendo;</li> <li>➤ Conhecimento e execução das figuras rítmicas pontuadas;</li> <li>➤ Conhecimento e utilização dos conceitos de anacruse e contratempo;</li> <li>➤ Domínio da execução das escalas de Lá Maior e de Ré Maior em 1 oitava;</li> <li>➤ Conhecimento e domínio da execução dos termos suspensão e <i>ritardando</i>;</li> <li>➤ Domínio da colocação do 4º dedo na 1ª posição;</li> <li>➤ Conhecimento do carácter <i>Dolce</i>;</li> <li>➤ Domínio da execução do gesto de entrada;</li> <li>➤ Desenvolvimento das capacidades de memória e concentração;</li> <li>➤ Consciencialização e organização do estudo em casa;</li> <li>➤ Domínio e segurança na apresentação pública.</li> </ul>	
Conteúdos Programáticos	
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Escalas de Lá Maior e de Ré Maior em 1 oitava</li> <li>➤ Peças: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lição nº 8 do Volume I do Método Suzuki, “Allegro” – Suzuki</li> <li>• Lição nº 9 do Volume I do Método Suzuki, “Movimento Perpétuo” - Suzuki</li> </ul> </li> </ul> <p>*Tendo em conta que esta disciplina é lecionada em aulas individuais, os conteúdos programáticos poderão sofrer pequenos reajustes consoante as potencialidades/dificuldades do aluno ao longo do semestre.</p>	
Estratégias	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Método expositivo e demonstrativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Material de apoio à aula (partituras, manuais).</li> </ul>
Avaliação	
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Concentração, métodos e hábitos de estudo;</li> <li>➤ Domínio técnico/ pulsação/ afinação;</li> <li>➤ Interpretação (dinâmica e qualidade sonora);</li> <li>➤ Capacidade de leitura;</li> <li>➤ Capacidade de memorização;</li> <li>➤ Assiduidade e pontualidade;</li> <li>➤ Interesse e empenho;</li> <li>➤ Cumprimento de tarefas;</li> <li>➤ Participação de atividades;</li> <li>➤ Comportamento.</li> </ul>	

## 5.2. Planificações e reflexões das aulas

Tabela 5. Planificação da aula de instrumento do dia 2 de outubro de 2015

Planificação da aula Individual						
Sala	Sala secretaria 2	Duração		30 min	Sumário	
Professor	Gonçalo Sousa	Aula nº	1		Jardim Celeste	
Data	2-10-2015	Hora	18:40 – 19:10 h		Papagaio Loiro	
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
<p>Conhecimento das notas, da figuração rítmica e da estrutura das peças “Jardim Celeste” e “Papagaio Loiro”</p> <p>Métodos de estudo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura da pauta e das notas</li> <li>• Desenvolvimento das capacidades de memória e concentração</li> <li>• Consciencialização e organização do estudo em casa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Memorização das peças</li> <li>• Domínio da mão esquerda e das dedilhações das peças</li> <li>• Domínio da mão direita e da distribuição do arco</li> <li>• Conhecimento e compreensão do conceito e da notação da repetição</li> <li>• Leitura da nova peça</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Executar a peça estudada durante as férias</li> <li>• Dividir a nova peça em duas partes</li> <li>• Realizar a leitura da primeira parte da peça por imitação</li> <li>• Cantar as notas da primeira parte da peça e bater palmas em notas pré definidas</li> <li>• Entoar alternadamente com o professor a primeira parte da peça</li> <li>• Cantar as notas da primeira metade da peça e dedilhar a mão esquerda</li> <li>• Entoar as notas da primeira parte da peça e executar apenas o arco</li> <li>• Tocar o primeiro trecho da peça com as duas mãos</li> </ul>	<p>Estante</p> <p>Lápis, borracha e caneta</p> <p>Volume I do Método Suzuki</p> <p>Grelha de observação das aprendizagens e das atitudes</p>	<p>Avaliação do desempenho na aula através da observação direta</p> <p>Comportamento e atitude</p> <p>Pontualidade e Assiduidade</p> <p>Grelha de observação das aprendizagens e das atitudes</p>	<p>3’ - dedicado à preparação e afinação do instrumento</p> <p>10’ dedicado a “Jardim Celeste”</p> <p>17’ – dedicado a “Papagaio Loiro”</p>

### Reflexão da aula de 2 de outubro de 2015:

Tratando-se da primeira aula do ano, o professor lembrou com a aluna a última obra estudada no ano letivo anterior: “Jardim Celeste”<sup>1</sup>. Em primeiro lugar, cantaram em conjunto as notas da peça e, de seguida, a estudante interpretou a peça do início ao fim. A discente mostrou-se capaz

<sup>1</sup> Consultar anexo A

de executar a peça, mas ocorreram alguns erros na sua performance, como confundir a corda em que deveria estar a tocar e os dedos pousarem demasiado tarde na corda em relação ao arco. Para colmatar estas dificuldades, o docente indicou à estudante para cantar as notas enquanto dedilhava a mão esquerda. Posteriormente, para exercitar a mão direita, o professor instruiu a discente a entoar as notas enquanto executava apenas a mão direita, para que fizesse corresponder as notas à corda correta.

Após estes exercícios, a aluna foi capaz de tocar a obra do início ao fim, sem se enganar.

Seguidamente, o docente apresentou à estudante uma nova peça, “Papagaio Loiro”<sup>2</sup>. Para gerir o tempo de aula e o estudo da aluna em casa, a obra foi dividida em duas metades. Depois de seccionar a peça, efetuaram a leitura da primeira parte.



Figura 5. Primeira parte da peça “Papagaio Loiro”

Depois de as notas e o ritmo da primeira parte da peça estarem compreendidos, o professor cantou pequenos segmentos de duas ou três notas que a aluna imitou, com o intuito de as memorizar. Realizaram-se ainda os seguintes exercícios de memorização:

- Cantar e bater palmas em determinadas notas;
- Entoar o nome das notas alternadamente com o professor.

De seguida, a primeira parte da peça foi trabalhada seguindo estes três passos:

1. Cantar o nome das notas e dedilhar a mão esquerda;
2. Entoar o nome das notas e executar apenas a mão direita;
3. Tocar o trecho com as duas mãos.

Estando realizados os passos acima descritos, o docente indicou à estudante que os repetisse em casa, terminando a aula.

<sup>2</sup> Consultar anexo A

Tabela 6. Planificação da aula de instrumento do dia 22 de abril de 2016

Planificação da aula Individual						
Sala	Sala secretaria 2	Duração		30 min	Sumário	
Professor	Gonçalo Sousa	Aula nº	26		Escala de Lá Maior Lição nº 8 do Vol. I do Método Suzuki Exercícios do quarto dedo Lição nº 9 do Vol. I do Método Suzuki	
Data	22-04-2016	Hora	18:40 – 19:10 h			
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
<p>Conhecimento das notas, da figuração rítmica e da estrutura da lição nº 8 e 9 do Vol. I do Método Suzuki</p> <p>Métodos de estudo</p> <p>Articulação <i>Staccato</i> e <i>Detaché</i></p> <p>Dinâmicas</p> <p>Conhecimento e domínio da escala de Lá Maior</p> <p>Diferenciação de andamentos e caráter</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura da pauta e das notas</li> <li>Conhecimento e domínio das articulações <i>Staccato</i> e <i>Detaché</i></li> <li>Desenvolvimento das capacidades de memória e concentração</li> <li>Conhecimento e utilização do conceito de dinâmica</li> <li>Conhecimento e utilização dos conceitos de anacruse e contratempo</li> <li>Consciencialização e organização do estudo em casa</li> <li>Conhecimento do conceito de escala</li> <li>Conhecimento do conceito de andamento e caráter</li> <li>Domínio da colocação do 4º dedo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura da nova peça</li> <li>Memorização das peças</li> <li>Domínio da mão esquerda e das dedilhações das peças</li> <li>Domínio da mão direita e da distribuição do arco</li> <li>Conhecimento e distinção auditiva das articulações <i>Staccato</i> e <i>Detaché</i></li> <li>Domínio da execução das articulações <i>Staccato</i> e <i>Detaché</i></li> <li>Domínio da técnica de retomar do arco</li> <li>Distinção auditiva e domínio da execução das dinâmicas <i>forte</i>, <i>mezzo forte</i> e <i>piano</i></li> <li>Distinção auditiva e domínio da execução de <i>crescendo</i> e <i>diminuendo</i></li> <li>Domínio da execução da escala de Lá Maior em 1 oitava</li> <li>Domínio da colocação do primeiro dedo na corda Ré para tocar a nota Mi</li> <li>Conhecimento e execução do conceito de andamento e caráter <i>Allegro</i></li> <li>Conhecimento e domínio da execução dos termos suspensão e <i>ritardando</i></li> <li>Domínio da colocação do 4º dedo na corda Lá</li> <li>Conhecimento do caráter <i>Dolce</i></li> <li>Domínio do gesto de entrada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cantar e dedilhar as notas da escala de Lá Maior</li> <li>Tocar a escala com uma pausa entre cada nota</li> <li>Executar a escala de Lá Maior</li> <li>Cantar as notas do primeiro excerto da lição e dedilhar a mão esquerda</li> <li>Entoar as notas do primeiro segmento da peça e tocar só arco</li> <li>Executar o excerto com as duas mãos</li> <li>Cantar as notas do segundo excerto da lição e dedilhar a mão esquerda</li> <li>Entoar as notas do segundo segmento da peça e tocar só arco</li> <li>Tocar o excerto com as duas mãos</li> <li>Realizar exercícios de colocação do 4º dedo na corda Lá apenas com a mão esquerda</li> <li>Executar com as duas mãos os exercícios de colocação do 4º dedo na corda Lá</li> <li>Realizar a leitura da primeira linha da lição nº 9</li> <li>Cantar por imitação as notas da primeira linha da peça</li> <li>Entoar as notas da primeira linha da lição e bater palmas em notas pré-definidas</li> <li>Cantar alternadamente com o professor as notas da primeira linha da peça</li> </ul>	<p>Estante</p> <p>Lápis, borracha e caneta</p> <p>Volume I do Método Suzuki</p> <p>Grelha de observação das aprendizagens e das atitudes</p>	<p>Avaliação do desempenho na aula através da observação direta</p> <p>Comportamento e atitude</p> <p>Pontualidade e Assiduidade</p> <p>Grelha de observação das aprendizagens e das atitudes</p>	<p>5' – dedicado à escala de Lá Maior</p> <p>10' – dedicado à lição nº 8 do Vol. I do Método Suzuki</p> <p>10' – dedicado a exercícios do 4º dedo</p> <p>5' – dedicado à lição nº 9 do Vol. I do Método Suzuki</p>

### Reflexão da aula de 22 de abril de 2016:

No início da aula foi trabalhada a escala de Lá Maior em uma oitava. Para tal, foram empregues as seguintes estratégias:

- Cantar as notas e pousar os dedos correspondentes da mão esquerda
- Tocar a escala com uma pausa entre cada nota para antecipar a colocação do dedo em relação à mão do arco
- Executar a escala normalmente

De seguida, os mesmos passos foram aplicados na realização dos exercícios de destreza da mão esquerda representados na seguinte figura:



Figura 6. Exercícios de destreza de mão esquerda

Depois deste trabalho técnico, prosseguiram a aula com a preparação da lição nº 8 do Vol. I do Método Suzuki<sup>3</sup>. Para recordar a peça, a estudante cantou-a na íntegra com o nome das notas. Seguidamente, realizaram-se exercícios de mãos separadas. Em primeiro lugar, a discente treinou apenas a mão esquerda, colocando os dedos enquanto entoava as notas. Posteriormente, executou apenas a mão direita. Para trabalhar a coordenação das duas mãos na primeira parte da peça, o docente indicou à aluna para cantar cada nota antes de a tocar, obrigando-a a antecipar a colocação dos dedos da mão esquerda em relação ao arco. Por fim, a discente tocou a lição do início ao fim.

O tempo que restou da aula foi dedicado à leitura e memorização da primeira frase da lição nº 9 do Vol. I do Método Suzuki<sup>4</sup>, representada na seguinte figura:

<sup>3</sup> Consultar anexo A

<sup>4</sup> Consultar anexo A

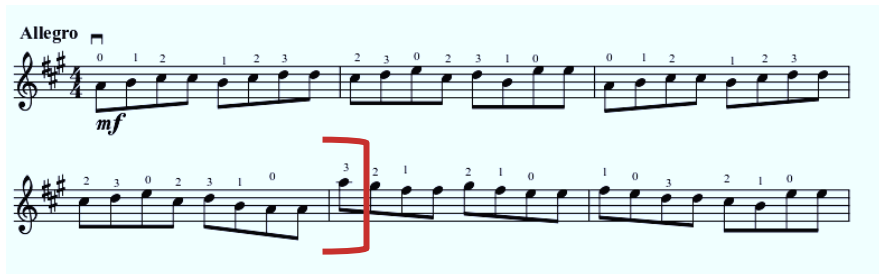


Figura 7. Primeira frase da lição nº 9 do Vol. I do Método Suzuki

Para a memorização desta linha, a aluna cantou pequenos segmentos por imitação do professor, entoou a frase batendo palmas em notas pré-determinadas e cantou as notas alternadamente com o docente.

No final da aula, o professor estabeleceu os objetivos para a aula seguinte:

- Estudar os exercícios 1 e 2 de destreza de mão esquerda como trabalhados na aula, substituindo a escala de Lá Maior por estes exercícios
- Preparar a lição nº 8 de acordo com os exercícios realizados na aula
- Memorizar a primeira frase da lição nº 9

Tabela 7. Planificação da aula de instrumento do dia 11 de junho de 2016

Planificação da aula Individual						
Sala	Sala secretaria 2	Duração		30 min	Sumário	
Professor	Gonçalo Sousa	Aula nº	32		Escala de Ré Maior Lição nº 9 do Vol. I do Método Suzuki Lição nº 10 do Vol. I do Método Suzuki	
Data	11-06-2016	Hora	18:40 – 19:10 h			
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
<p>Conhecimento das notas, da figuração rítmica e da estrutura das lições nº 9 e 10 do Vol. I do Método Suzuki</p> <p>Métodos de estudo</p> <p>Articulação <i>Staccato</i> e <i>Detaché</i></p> <p>Dinâmicas</p> <p>Conhecimento e domínio das escalas de Lá e Ré Maior</p> <p>Diferenciação de andamentos e carácter</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura da pauta e das notas</li> <li>Conhecimento e domínio das articulações <i>Staccato</i> e <i>Detaché</i></li> <li>Desenvolvimento das capacidades de memória e concentração</li> <li>Conhecimento e utilização do conceito de dinâmica</li> <li>Conhecimento e utilização dos conceitos de anacruse e contratempo</li> <li>Consciencialização e organização do estudo em casa</li> <li>Conhecimento do conceito de escala</li> <li>Conhecimento do conceito de andamento e carácter</li> <li>Domínio da colocação do 4º dedo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura da nova peça</li> <li>Memorização das peças</li> <li>Domínio da mão esquerda e das dedilhações das peças</li> <li>Domínio da mão direita e da distribuição do arco</li> <li>Conhecimento e distinção auditiva das articulações <i>Staccato</i> e <i>Detaché</i></li> <li>Domínio da execução das articulações <i>Staccato</i> e <i>Detaché</i></li> <li>Domínio da técnica de retomar do arco</li> <li>Distinção auditiva e domínio da execução das dinâmicas <i>forte</i>, <i>mezzo forte</i> e <i>piano</i></li> <li>Distinção auditiva e domínio da execução de <i>crescendo</i> e <i>diminuendo</i></li> <li>Domínio da execução das escalas de Lá e Ré Maior em 1 oitava</li> <li>Domínio da colocação do primeiro dedo na corda Ré para tocar a nota Mi</li> <li>Conhecimento e execução do conceito de andamento e carácter <i>Allegro</i></li> <li>Conhecimento e domínio da execução dos termos suspensão e <i>ritardando</i></li> <li>Domínio da colocação do 4º dedo na corda Lá</li> <li>Conhecimento do carácter <i>Dolce</i></li> <li>Domínio do gesto de entrada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cantar as notas da escala e dedilhar a mão esquerda</li> <li>Tocar a escala com uma pausa entre cada nota</li> <li>Executar a escala sem pausas entre as notas</li> <li>Interpretar a lição nº 9 do início ao fim</li> <li>Realizar a leitura da primeira parte da lição nº 10</li> </ul>	<p>Estante</p> <p>Lápis, borracha e caneta</p> <p>Volume I do Método Suzuki</p> <p>Grelha de observação das aprendizagens e das atitudes</p>	<p>Avaliação do desempenho na aula através da observação direta</p> <p>Comportamento e atitude</p> <p>Pontualidade e Assiduidade</p> <p>Grelha de observação das aprendizagens e das atitudes</p>	<p>10' – dedicado à escala de Ré Maior</p> <p>10' – dedicado à lição nº 9 do Vol. I do Método Suzuki</p> <p>10' – dedicado à lição nº 10 do Vol. I do Método Suzuki</p>

### Reflexão da aula de 11 de junho de 2016:

A aula começou com a preparação da escala de Ré Maior em uma oitava<sup>5</sup>. Em primeiro lugar, a aluna dedilhou a mão esquerda enquanto entoava o nome das notas. De seguida, interpretou a escala, fazendo uma paragem entre cada nota. Por fim, tocou a escala sem pausas, utilizando todo o arco e conectando cada nota à seguinte.

Apesar do crescente de qualidade do controlo do som e da distribuição do arco demonstrado pela estudante ao longo do ano, o professor indicou-lhe para treinar a sua mão direita, executando notas longas na corda Ré. Pediu-lhe para contar em voz alta e lentamente até três, fazendo corresponder cada número às marcas do arco (também três: no talão, meio e ponta). O som tinha de ser mantido até ao fim da contagem, obrigando a discente a poupar o arco no início e a gastá-lo lentamente. Seguidamente, repetiram a escala, aplicando o mesmo princípio.

Ao medir a duração das notas em voz alta, a aluna foi obrigada a tomar consciência da distribuição do arco e, com algum esforço, foi capaz de controlar a velocidade e produzir um som mais uniforme, com a duração completa de três tempos lentos.

Posteriormente, foi revista a peça para a audição do dia 12 de junho<sup>6</sup>, a lição nº 9 do Vol. I do Método Suzuki<sup>7</sup>. Inicialmente, a estudante trabalhou apenas a mão esquerda, colocando os dedos enquanto entoava o nome das notas. Depois, juntou as duas mãos e tocou a obra do início ao fim.

Antes de prosseguir para a leitura da lição seguinte, simularam a atuação. Para tal, além de interpretar a peça até ao fim, ensaiaram a entrada e saída de palco, agradecimento, preparação do violino, preparação mental e gesto de entrada. O professor elogiou o trabalho da discente, que, das duas vezes que tocou o trecho na aula, não se enganou uma única vez.

Prosseguiram a sessão com a leitura e memorização da primeira parte da lição nº 10 do Vol. I do Método Suzuki<sup>8</sup>.



Figura 8. Primeira parte da lição nº 10 do Vol. I do Método Suzuki

Em primeiro lugar, o docente interpretou a peça. De seguida, explicou e demonstrou o que eram e como se executavam os acentos. Posteriormente, a estudante leu as notas e realizaram os seguintes exercícios de memorização:

<sup>5</sup> Consultar anexo A

<sup>6</sup> Consultar anexo B

<sup>7</sup> Consultar anexo A

<sup>8</sup> Consultar anexo A

- Cantar as notas em conjunto;
- Entoar por imitação pequenas secções cantadas pelo docente;
- Cantar as notas alternadamente entre o professor e a discente.

Por fim, tratando-se da última aula do ano, o docente felicitou a aluna pelo trabalho desenvolvido ao longo do ano e desejou-lhe boas férias.

## 6. Desenvolvimento da prática supervisionada - classe de conjunto

### 6.1. Planificações trimestrais

Tabela 8. Planificação do 1º trimestre

Planificação Trimestrais – Classe de Conjunto					
1º Período					
Conteúdos	Programa	Competências	Estratégias	Recursos	Avaliação
Conhecimento, trabalho e execução das obras do Volume I do Método Suzuki e peças tradicionais adaptadas	“Balancé” “Papagaio Loiro” Vol. I – lições 1 e 2 e a Variação “Cavalito Salta”	Domínio técnico / pulsação / afinação	Método expositivo e demonstrativo	Lápis, borracha e caneta	Avaliação do desempenho na aula através da observação direta
		Leitura da pauta	Realização de audições e concertos	Quadro e marcador	Comportamento e atitude
		Capacidade de memorização	Audição e visualização de vídeos e gravações	Tabela de comportamento dos alunos e das alunas	Pontualidade e Assiduidade
		Noção espacial	Competições de leitura rítmica e das notas da pauta	Autocolantes de estrelas vermelhas, amarelas, verdes e azuis	Grelha de observação das aprendizagens e das atitudes
		Interesse e empenho		Grelha de observação das aprendizagens e das atitudes	Tabela de comportamento dos alunos e das alunas
		Domínio de conteúdos programáticos		Computador portátil e colunas	
		Desenvolvimento do sentido de responsabilidade e autonomia			
Desenvolvimento de hábitos de estudo					
Desenvolvimento do exercício da cidadania					
Domínio e segurança na apresentação pública					
Atividades					
Participação na “Noite dos Esqueletos” - 31 de outubro de 2015, às 21h, no Museu Municipal Santos Rocha. Audição de Natal da Escola de Artes do CAE - 22 de dezembro de 2015, às 18h, no Grande Auditório do CAE.					

Tabela 9. Planificação do 2º trimestre

Planificação Trimestrais – Classe de Conjunto					
2º Período					
Conteúdos	Programa	Competências	Estratégias	Recursos	Avaliação
Conhecimento, trabalho e execução das obras do Volume I do Método Suzuki e peças tradicionais adaptadas	“Já Passou”  Vol. I – lições 1, 2, 3, 4 e 5 e a Variação “Cavalito Salta”	Domínio técnico / pulsação / afinação  Leitura da pauta  Capacidade de memorização  Noção espacial  Interesse e empenho  Domínio de conteúdos programáticos  Desenvolvimento do sentido de responsabilidade e autonomia  Desenvolvimento de hábitos de estudo  Desenvolvimento do exercício da cidadania  Domínio e segurança na apresentação pública	Método expositivo e demonstrativo  Realização de audições e concertos  Audição e visualização de vídeos e gravações  Competições de leitura rítmica e das notas da pauta	Lápis, borracha e caneta  Quadro e marcador  Tabela de comportamento dos alunos e das alunas  Autocolantes de estrelas vermelhas, amarelas, verdes e azuis  Grelha de observação das aprendizagens e das atitudes  Computador portátil e colunas	Avaliação do desempenho na aula através da observação direta  Comportamento e atitude  Pontualidade e Assiduidade  Grelha de observação das aprendizagens e das atitudes  Tabela de comportamento dos alunos e das alunas
Atividades					
Participação no “Jardim da Páscoa” - 19 de março de 2016, às 15h30, no Jardim Municipal da Figueira da Foz.					

Tabela 10. Planificação do 3º trimestre

Planificação Trimestrais – Classe de Conjunto					
3º Período					
Conteúdos	Programa	Competências	Estratégias	Recursos	Avaliação
Conhecimento, trabalho e execução das obras do Volume I do Método Suzuki e peças tradicionais adaptadas	“Os Índios” “Papagaio Loiro” “Já Passou” Vol. I – lições 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9	Domínio técnico / pulsação / afinação Leitura da pauta Capacidade de memorização Noção espacial Interesse e empenho Domínio de conteúdos programáticos Desenvolvimento do sentido de responsabilidade e autonomia Desenvolvimento de hábitos de estudo Desenvolvimento do exercício da cidadania Domínio e segurança na apresentação pública	Método expositivo e demonstrativo Realização de audições e concertos Audição e visualização de vídeos e gravações Competições de leitura rítmica e das notas da pauta	Lápis, borracha e caneta Quadro e marcador Tabela de comportamento dos alunos e das alunas Autocolantes de estrelas vermelhas, amarelas, verdes e azuis Grelha de observação das aprendizagens e das atitudes Computador portátil e colunas	Avaliação do desempenho na aula através da observação direta Comportamento e atitude Pontualidade e Assiduidade Grelha de observação das aprendizagens e das atitudes Tabela de comportamento dos alunos e das alunas
Atividades					
Miniconcerto do aniversário do Museu Municipal - 7 de maio de 2016, às 17h, na Figueira da Foz.					

## 6.2. Planificações e reflexões das aulas

Tabela 11. Planificação da aula de conjunto do dia 24 de outubro de 2015

Planificação da aula Classe de Conjunto						
Sala	Estúdio de dança 1	Duração		60 min	Sumário	
Professor	Gonçalo Sousa	Aula nº	3		Preparação para a “Noite dos Esqueletos” Balancé Lição nº1 do Vol. I do Método Suzuki Jogos de leitura da pauta	
Data	17-10-2015	Hora	11:00 – 12:00 h			
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Conhecimento das notas, da figuração rítmica e da estrutura da lição nº 1 do Método Suzuki e “Balancé”	Domínio de conteúdos programáticos	Domínio técnico / pulsação / afinação	Ensaiar a parte musical e cénica do momento musical dos Vampiros Violinistas	Lápis, borracha e caneta	Avaliação do desempenho na aula através da observação direta	10' - dedicado à preparação e afinação dos instrumentos
	Desenvolvimento do sentido de responsabilidade e autonomia	Leitura da pauta	Realizar uma competição de leitura das notas na pauta	Quadro e marcador	Comportamento e atitude	20' – dedicado à simulação do momento musical dos Vampiros Violinistas na Noite dos Esqueletos
	Desenvolvimento de hábitos de estudo	Capacidade de memorização	Cantar as notas da lição nº1	Tabela de comportamento dos alunos e das alunas	Pontualidade e Assiduidade	10' – dedicado ao jogo de ler as notas na pauta
	Desenvolvimento do exercício da cidadania	Noção espacial	Entoar a lição nº 1 com o nome das notas e dedilhar a mão esquerda	Autocolantes de estrelas vermelhas, amarelas, verdes e azuis	Grelha de observação das aprendizagens e das atitudes	10' dedicado à lição nº 1 do Vol. I do Método Suzuki
	Domínio e segurança na apresentação pública	Interesse e empenho	Executar a lição nº1 em conjunto	Grelha de observação das aprendizagens e das atitudes	Tabela de comportamento dos alunos e das alunas	10' – dedicado à entrega das estrelas da semana e a arrumar os instrumentos
		Comportamento				

### **Reflexão da aula de 17 de outubro de 2015:**

No início da aula, o professor ensaiou com as alunas a atuação agendada para o dia 31 de outubro, na “Noite dos Esqueletos”<sup>9</sup>. Em primeiro lugar, realizaram a sequência do início ao fim e o docente foi explicando cada passo às estudantes. De seguida, simularam a encenação sem as instruções do professor, obrigando as discentes a seguir os sinais estipulados.

Posteriormente, servindo-se do quadro e dos marcadores, realizou-se uma competição de leitura da pauta. Com esta atividade, o simples exercício de identificação da nota escrita na pauta tornou-se numa competição na qual as estudantes tinham de ser rápidas a responder. Este concurso teve como objetivo servir de incentivo ao esforço das discentes, apelando ao seu espírito competitivo, e, simultaneamente, permitindo que o esforço e o sucesso seja reforçado através da vitória.

Para evitar a desmoralização das alunas com maior dificuldade na realização do exercício, colocou-se um número limite de respostas que cada estudante poderia responder e, assim que a aluna atingisse esse limite, teria de auxiliar as companheiras a encontrarem as respostas, sendo excluída do concurso.

As alunas mais crescidas demonstraram maior competência na leitura e, conseqüentemente, dominaram a competição. As discentes mais jovens, com a ajuda do professor e das colegas, exercitaram as suas capacidades e foram melhorando a sua prestação de ronda para ronda.

Após a realização do concurso, foi trabalhada a lição nº 1 do Vol. I do Método Suzuki<sup>10</sup>. As estudantes entoaram as notas da lição e, de seguida, colocando-se em posição de tocar, cantaram e dedilharam a mão esquerda. De seguida, interpretaram a peça em conjunto com o professor. A aluna mais recente, que ainda estava a aprender a obra, foi capaz de executar a peça até ao fim, pelo que foi elogiada pelo professor e pelas colegas.

Por fim, arrumaram os violinos e as estrelas da semana foram anunciadas.

---

<sup>9</sup> Consultar anexo B

<sup>10</sup> Consultar anexo A

Tabela 12. Planificação da aula de conjunto do dia 28 de novembro de 2015

Planificação da aula Classe de Conjunto						
Sala	Estúdio de dança 1	Duração		60 min	Sumário	
Professor	Gonçalo Sousa	Aula nº	9		Variação “Cavalito Salta” “O Balão do João” “Papagaio Loiro”	
Data	28-11-2015	Hora	11:00 – 12:00 h			
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Conhecimento das notas, da figuração rítmica e da estrutura da lição nº 2 do Vol. I do Método Suzuki, da peça “Papagaio Loiro” e da variação “Cavalito Salta”	<p>Domínio de conteúdos programáticos</p> <p>Desenvolvimento do sentido de responsabilidade e autonomia</p> <p>Desenvolvimento de hábitos de estudo</p> <p>Desenvolvimento do exercício da cidadania</p> <p>Domínio e segurança na apresentação pública</p>	<p>Domínio técnico / pulsação / afinação</p> <p>Leitura da pauta</p> <p>Capacidade de memorização</p> <p>Noção espacial</p> <p>Interesse e empenho</p> <p>Comportamento</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entoar de memória as peças “Cavalito Salta”, “O Balão do João” e “Papagaio Loiro”</li> <li>• Cantar com o nome das notas e dedilhar com a mão esquerda as peças “Cavalito Salta”, “O Balão do João” e “Papagaio Loiro”</li> <li>• Tocar em equipas as peças “Cavalito Salta”, “O Balão do João” e “Papagaio Loiro”</li> <li>• Interpretar em conjunto as peças “Cavalito Salta”, “O Balão do João” e “Papagaio Loiro”</li> <li>• Simular a audição individual das alunas na aula</li> </ul>	<p>Lápis, borracha e caneta</p> <p>Quadro e marcador</p> <p>Tabela de comportamento dos alunos e das alunas</p> <p>Autocolantes de estrelas vermelhas, amarelas, verdes e azuis</p> <p>Grelha de observação das aprendizagens e das atitudes</p>	<p>Avaliação do desempenho na aula através da observação direta</p> <p>Comportamento e atitude</p> <p>Pontualidade e Assiduidade</p> <p>Grelha de observação das aprendizagens e das atitudes</p> <p>Tabela de comportamento dos alunos e das alunas</p>	<p>10’ - dedicado à preparação e afinação dos instrumentos</p> <p>5’ - dedicado à variação “Cavalito Salta”</p> <p>8’ - dedicado à peça “O Balão do João”</p> <p>20’ - dedicado à simulação da audição individual</p> <p>7’ dedicado à peça “Papagaio Loiro”</p> <p>10’ - dedicado à entrega das estrelas da semana e a arrumar os instrumentos</p>

### Reflexão da aula de 28 de novembro de 2015:

Dada a proximidade da data de 5 de dezembro, foi realizada uma simulação da audição<sup>11</sup>. O professor deu algumas instruções relativamente à entrada, saída e posicionamento em palco, à concentração necessária para a performance e à atitude e comportamento. De seguida, exemplificou às alunas como deviam entrar e onde se colocar no palco, agradecer, posicionar-se em pose de tocar ao sinal do acorde do piano, concentrarem-se antes de tocar, agradecer e sair do palco. Executou ainda cada uma das obras que as estudantes presentes na aula iria interpretar na audição.

Seguiu-se a simulação da audição, na qual cada aluna interpretou a peça escolhida para apresentar e as colegas assistiram e aplaudiram.

Depois da simulação, e tendo como meta a Audição do dia 22 de dezembro<sup>12</sup>, o professor organizou a preparação da variação “Cavalito Salta”<sup>13</sup> da seguinte forma:

- entoar a peça com o nome das notas de memória;
- cantar cada aluna uma nota da música alternadamente e com notas proibidas;
- cantar as notas e posicionar os dedos da mão esquerda na corda;
- tocar em equipas de 3 alunas;
- executar a peça em grupo e com o professor.

O primeiro e segundo exercício serviram o propósito de exercitar a memória das alunas. O terceiro exercício teve como finalidade praticar a destreza da mão esquerda. Com o quarto exercício, o docente despertou o sentido de competição das estudantes desafiando-as a vencerem a equipa contrária. Além de valorizar as competências individuais de cada uma, o professor apelou à junção e à entreatajuda, declarando que, para vencer, toda a equipa tinha de interpretar a variação sem erros e ao mesmo andamento.

Por fim, arrumaram os violinos e o professor anunciou as estrelas da semana às alunas.

Infelizmente não foi possível cumprir todos os objetivos estipulados na planificação devido à duração da simulação da audição e da preparação da variação “Cavalito Salta”. Desta forma, o trabalho das peças “O Balão do João” e “Papagaio Loiro” ficou adiado para outra aula.

---

<sup>11</sup> Consultar anexo B

<sup>12</sup> Consultar anexo B

<sup>13</sup> Consultar anexo A

Tabela 13. Planificação da aula de conjunto do dia 19 de março de 2016

Planificação da aula Classe de Conjunto						
Sala	Estúdio de dança 1	Duração		60 min	Sumário	
Professor	Gonçalo Sousa	Aula nº	20		Lição nº2 do Vol. I do Método Suzuki Lição nº3 do Vol. I do Método Suzuki Lição nº4 do Vol. I do Método Suzuki Lição nº5 do Vol. I do Método Suzuki Variação Cavalito Salta "Já Passou"	
Data	19-03-2016	Hora	11:00 – 12:00 h			
Conteúdos Programáticos	Competências Gerais	Competências Específicas	Estratégias	Recursos	Conteúdos Programáticos	Competências Gerais
Conhecimento das notas, da figuração rítmica e da estrutura da peça "Já Passou", da variação "Cavalito Salta" e das lições nº 2, 3, 4 e 5 do Vol. I do Método Suzuki	<p>Domínio de conteúdos programáticos</p> <p>Desenvolvimento do sentido de responsabilidade e autonomia</p> <p>Desenvolvimento de hábitos de estudo</p> <p>Desenvolvimento do exercício da cidadania</p> <p>Domínio e segurança na apresentação pública</p>	<p>Domínio técnico / pulsação / afinação</p> <p>Leitura da pauta</p> <p>Capacidade de memorização</p> <p>Noção espacial</p> <p>Interesse e empenho</p> <p>Comportamento</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cantar de memória as notas das peças</li> <li>• Entoar as peças com o nome das notas e dedilhar com a mão esquerda</li> <li>• Tocar individualmente as peças</li> <li>• Executar as peças em conjunto e com o professor</li> <li>• Simular o concerto com a professora acompanhadora</li> </ul>	<p>Lápis, borracha e caneta</p> <p>Quadro e marcador</p> <p>Tabela de comportamento dos alunos e das alunas</p> <p>Autocolantes de estrelas vermelhas, amarelas, verdes e azuis</p> <p>Grelha de observação das aprendizagens e das atitudes</p>	<p>Avaliação do desempenho na aula através da observação direta</p> <p>Comportamento e atitude</p> <p>Pontualidade e Assiduidade</p> <p>Grelha de observação das aprendizagens e das atitudes</p> <p>Tabela de comportamento dos alunos e das alunas</p>	<p>10' - dedicado à preparação e afinação dos instrumentos</p> <p>2' - dedicado à lição nº 1 do Vol. I do Método Suzuki</p> <p>2' - dedicado à variação "Cavalito Salta"</p> <p>3' - dedicado à lição nº2 do Vol. I do Método Suzuki</p> <p>5' - dedicado à lição nº3 do Vol. I do Método Suzuki</p> <p>4' - dedicado à lição nº4 do Vol. I do Método Suzuki</p> <p>5' - dedicado à lição nº5 do Vol. I do Método Suzuki</p> <p>5' - dedicado à peça "Já Passou"</p> <p>14' - dedicado à simulação do concerto do dia 19 de Março</p> <p>10' - dedicado à entrega das estrelas da semana e a arrumar os instrumentos</p>

### **Reflexão da aula de 19 de março de 2016:**

Assim que os violinos foram preparados e afinados, deu-se início à aula com a preparação da atuação da classe de conjunto nos Jardins de Páscoa<sup>14</sup>. O professor começou por organizar a turma em duas filas e, em conjunto com a pianista acompanhadora, realizaram uma simulação do concerto. Primeiramente, o docente recordou as alunas da ordem das peças e forneceu instruções relativas à postura em palco e à encenação. Depois, ensaiaram a primeira obra, “Já Passou”<sup>15</sup>, com a introdução dos professores de piano e violino. Durante esta introdução, uma das alunas desempenhou o papel de líder e, no momento pré-estabelecido, deu sinal às colegas para colocar o violino e começar a tocar.

Prosseguiram com a lição nº 5, 4, 3, 2 e 1 do volume I do Método Suzuki<sup>16</sup>, assim como a variação “Cavalito Salta”.

Quando terminaram a simulação com o piano, o docente alertou os estudantes para manterem a concentração e o contacto visual durante a performance e para estarem especialmente atentos à sua postura e à imagem de disciplina e organização que projetam em palco.

Seguidamente, atendendo às dificuldades e falhas evidenciadas no ensaio geral, o professor isolou e focou o trabalho em determinadas peças. A primeira a ser aprimorada foi a obra “Já Passou”. O docente instruiu às discentes que estavam a estudar a peça mas que ainda não a tinham preparada para o concerto para tentarem acompanhar as colegas mais avançadas. As alunas cantaram as notas e dedilharam a mão esquerda e, de seguida, interpretaram a peça em conjunto.

Após estes exercícios, trabalharam a variação “Cavalito Salta”. Em primeiro lugar, executaram a obra em conjunto, no entanto, os estudantes demonstraram dificuldade em manter um ritmo estável e trocaram as arcadas. Para solucionar o problema de junção, o docente dividiu a turma em pequenos grupos, indicando para se ouvirem e seguirem o professor.

A última peça a ser trabalhada foi a lição nº 5 devido às arcadas para cima. As alunas não demonstraram dificuldades.

Não sobrando mais tempo, o professor anunciou as estrelas da semana e forneceu as últimas indicações relativas à atuação do Jardim da Páscoa que iria decorrer nessa tarde e terminaram a aula.

---

<sup>14</sup> Consultar anexo B

<sup>15</sup> Consultar anexo A

<sup>16</sup> Consultar anexo A

## **7. Reflexão final sobre a Prática de Ensino Supervisionada**

A Prática de Ensino Supervisionada, aliada aos conhecimentos adquiridos nas unidades curriculares de Mestrado de Ensino da Música, foi determinante no desenvolvimento das minhas práticas pedagógicas.

Tornou-se claro para mim que um professor deve assumir uma atitude reflexiva, ou seja, deve analisar os resultados das suas decisões e das estratégias que emprega, procurando a forma mais eficaz de transmitir os conhecimentos e de atingir os resultados desejados. É necessário uma reflexão contínua para dar resposta aos desafios de cada aluno específico. Aquilo que para alguns pode ser imediato e natural, pode ser uma dificuldade para outros. Desta forma, cada aluno vai proporcionar diferentes experiências e vai obrigar o docente a reinventar a sua abordagem.

Além de refletir sobre as suas práticas, um professor de instrumento deve procurar novos conhecimentos constantemente. Ao investigar e analisar o contributo de outros pedagogos, não só enriquece as suas práticas pedagógicas, como também se torna um músico mais completo. Assim, além das múltiplas fontes de informação como livros, vídeos e artigos, a partilha de informação com os colegas de profissão é vital. Neste sentido, destaco o papel das professoras cooperante e supervisora e de todos os meus colegas na ESART e na Escola de Artes do CAE, com quem pude partilhar e aprender tanto.

De salientar o papel imprescindível que a motivação desempenha na aprendizagem das crianças. Cabe ao professor despertar o gosto pela música nos seus alunos, incentivando-os a praticar e a atingir melhores resultados.



## **Parte II - Projeto de Ensino Artístico**



## 1. Introdução

Este projeto foi desenvolvido no contexto de uma classe de conjunto, a Classe dos Pequenos Violinos da Figueira da Foz, que oriento na Escola de Artes do Centro de Artes e Espetáculos da Figueira da Foz e cujo funcionamento está baseado nos princípios da metodologia Suzuki. O grupo é constituído por 14 alunos com idades compreendidas entre os 5 e os 11 anos que integram as aulas individuais e de conjunto.

A problemática sobre a qual me debrucei está relacionada com a minha própria prática e experiência de docência com crianças na fase inicial da aprendizagem do violino. Um dos maiores desafios que encontrei foi manter os níveis de motivação altos, face à dificuldade técnica da execução do instrumento e à quantidade e qualidade de estudo necessárias para ultrapassar essas dificuldades. Verifiquei que, devido a estas arduidades, surge com frequência um descontentamento por parte dos alunos e dos pais, que não compreendem que os resultados demoram a aparecer. Este descontentamento contribui para a desmotivação dos alunos na aprendizagem e pode levar à sua desistência. Pareceu-me, portanto, conveniente envolver as crianças, pais e a comunidade em geral em projetos que não só satisfizessem as expectativas artísticas de todos, mas também evidenciassem e valorizassem os aspetos relacionados com o trabalho, o rigor e a disciplina desenvolvidos.

Desde a sua formação que os Pequenos Violinos se apresentam frequentemente em concertos em contextos diversificados, tanto por iniciativa da Direção da Escola de Artes, como do próprio Município. Por outro lado, a própria metodologia de Suzuki sugere que o contacto com o público desde cedo é vital, quer no tipo de apresentação referida, quer em audições em casa para a família (Trindade, 2010).

Mobilizado por estes ideais e atendendo às oportunidades disponíveis, planifiquei e implementei um projeto centrado na realização de concertos em contextos diversificados, sugeridos como resposta à necessidade de sustentar os níveis de motivação e de estudo dos alunos e como forma de cativar e envolver a família no processo de ensino-aprendizagem.

Com a implantação deste projeto, foi pretendido que se evidenciasse o potencial formativo e identitário da classe de conjunto, através da demonstração de competências musicais e sociais relevantes e de identidades musicais prestigiantes nos jovens violinistas. Complementarmente, era esperado que estas atividades desempenhassem a função de sensibilizar a comunidade para a aprendizagem do violino.

As características da problemática identificada, que surge de uma atitude reflexiva sobre uma prática, motivaram a escolha de uma metodologia de investigação-ação, ou seja, foi desenhada uma intervenção com vista à solução do problema e desenvolvida uma investigação para aferir os resultados dessa intervenção. Desta forma, foram traçados os objetivos do estudo, divididos em duas categorias: os objetivos de intervenção e de investigação.

## 1.1. Objetivos do estudo e questões de partida

Estabeleci como objetivos de intervenção:

- Organizar a classe de conjunto de violinos em formato de grupo de música de câmara com formação e identidade próprias, concretizado através de dinâmicas de aprendizagem em grupo, da utilização de repertório misto e da adoção de um nome e imagem de grupo;
- Realizar concertos do grupo de câmara em contextos diversificados e de carácter formal e informal;
- Envolver as famílias das crianças nas dinâmicas de aprendizagem e de atuação;
- Promover dinâmicas de sensibilização e interação com a comunidade envolvente e o público em geral.

Tendo em conta a problemática inicial e a intervenção descrita, formulam-se as seguintes questões:

**Quais as implicações da realização de concertos em contextos diversificados nos níveis de motivação e nas aprendizagens dos estudantes de violino?**

**Que perceções são desenvolvidas por pais e pela comunidade em geral a partir da realização de concertos de violino?**

Estas questões permitem o estabelecimento dos seguintes objetivos de investigação:

- Analisar os efeitos da realização de concertos nas crianças, aos níveis da motivação, do estudo, da aprendizagem, da imagem da música e do violino e da perceção sobre a interação com o público.
- Analisar a perceção dos pais sobre o processo desenvolvido e sobre a imagem da música erudita e do violino, da aprendizagem, motivação e estudo dos filhos, do próprio envolvimento e do potencial pedagógico dos concertos.
- Analisar a perceção da comunidade e públicos que acompanham o percurso da classe de conjunto de violinos na escola e nos concertos, em termos da imagem da música erudita e do violino e da sensibilização para o seu estudo.

## 1.2. Organização do relatório do PEA

Esta segunda parte do Relatório organiza-se em quatro capítulos, além deste capítulo introdutório.

No segundo capítulo - Enquadramento teórico - os conceitos que foram mobilizados e que sustentam o projeto em termos teóricos são apresentados e discutidos. Foram abordadas as questões relacionadas com a motivação para a aprendizagem musical, a aprendizagem do violino, com destaque para a metodologia Suzuki e a aprendizagem cooperativa, e a realização de concertos em contextos diversificados, nomeadamente no que toca aos fatores psicológicos da performance e à construção de identidades e significados musicais.

No terceiro capítulo - Metodologia: intervenção - são descritos os vários processos e ações desenvolvidas na implementação do projeto, mais concretamente as aulas e apresentações públicas realizadas ao longo do ano e as estratégias empregadas.

No quarto capítulo - Metodologia: investigação - são enumerados os vários instrumentos de recolha de dados, bem como as técnicas de tratamento da informação recolhida. Posteriormente, os resultados obtidos através da análise dos dados são apresentados e discutidos.

No quinto e último capítulo - Conclusões - são expostas as considerações finais, resultantes do confronto das questões de investigação com os resultados obtidos no processo investigativo, à luz dos conceitos e orientações teóricas levantadas no enquadramento teórico. São ainda apresentadas as implicações educativas que emergem dos resultados apurados.

## 2. Enquadramento teórico

Neste capítulo, será apresentado o quadro teórico que sustenta o presente projeto, explicitando e clarificando os conceitos convocados para a sua conceção e posterior implementação. Os conceitos mobilizados encontram-se organizados em três domínios: motivação, aprendizagem do violino e realização de concertos.

No âmbito da motivação, é clarificado o papel que esta desempenha no processo de aprendizagem, referenciando-se algumas das principais teorias da motivação para a aprendizagem musical, nomeadamente o modelo de motivação de Susan Hallam. É levantada a discussão dos conceitos de motivação intrínseca e extrínseca, do papel da família, da escola e do professor na motivação dos alunos.

De seguida, no que concerne às aprendizagens, é apresentado o modelo da espiral de desenvolvimento de Keith Swanwick, de forma a classificar o tipo de aprendizagens que podem ser desenvolvidas pelos estudantes, e são destacados alguns métodos e estratégias empregados na aprendizagem do violino, como o Método Suzuki, principalmente no que refere ao domínio da aprendizagem cooperativa.

Por fim, relativamente aos concertos, é referido e fundamentado o seu valor como estratégia de aprendizagem. Além disso, são caracterizados os fatores psicológicos da performance musical, mormente no que refere ao desenvolvimento de crenças de autoeficácia e as implicações a nível emocional e da ansiedade das crianças, são referenciadas as características da performance de conjunto e as suas implicações na construção de identidades musicais e de grupo e é exposta a relação entre o desenvolvimento de significados musicais e os concertos encenados em contextos diversificados.

### 2.4. Motivação

O papel da motivação no processo do desenvolvimento musical tem constituído um dos principais objetos de estudo das investigações relacionadas com a psicologia e com a música (Asmus, 1989; Howe & Sloboda, 1991a, 1991b, 1991c; Csikszentmihalyi et al. 1993; O'Neill, 1995; O'Neill & Sloboda, 1995; Davidson et al., 1995/6; Eccles et al., 1998; Mota, 1999, cit. Pinto, 2004).

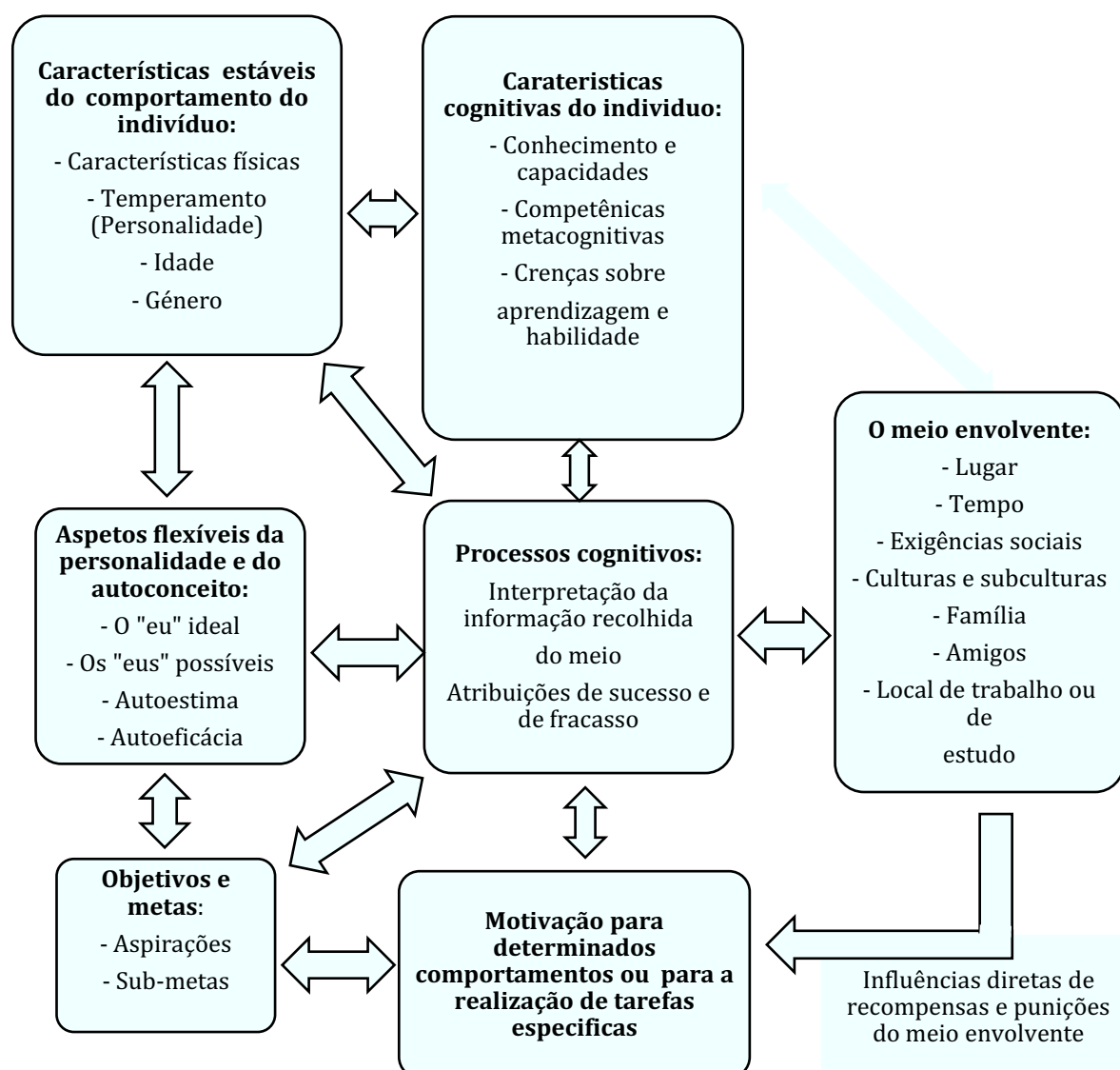
No contexto educacional, a motivação dos alunos relaciona-se diretamente com a qualidade do envolvimento do aluno no processo de ensino e aprendizagem (Lourenço & Paiva, 2010). O aluno motivado procura novos conhecimentos e oportunidades, participa nas tarefas com entusiasmo e revela disposição para novos desafios, evidenciando envolvimento com o processo de aprendizagem (Alcará & Guimarães, 2007, cit. Lourenço & Paiva, 2010). Gonçalves (2010, cit. Cardoso, 2013) afirma que os alunos motivados “são os alunos que farão um percurso escolar mais longo, aprenderão mais e sentir-se-ão melhor consigo mesmos” (p. 60).

As diferentes teorias existentes sobre a motivação podem distribuir-se por três grandes grupos: o que considera que a motivação advém do indivíduo; o que considera que a motivação advém de fatores externos ao indivíduo; e o que considera que a motivação resulta

de uma complexa interação entre o indivíduo e o ambiente mediada pela cognição (Hallam, 2009; Neves, 2011). De acordo com Hallam (2009), as teorias mais recentes focam-se na forma como o indivíduo constrói as suas percepções dos acontecimentos e como estas interpretações influenciam, subsequentemente, a sua autoestima, autoeficácia e motivação. Estes pressupostos teóricos reconhecem que o indivíduo detém a capacidade de determinar o seu próprio comportamento, destacando, simultaneamente, o papel desempenhado pelo ambiente que, através de recompensas ou castigos de determinados comportamentos, influencia cognições e ações futuras (ibid., 2009).

#### **2.4.1. Modelo da motivação para a música**

A investigação sobre a motivação na aprendizagem musical tem como principal objetivo compreender a motivação para aprender um instrumento musical e para persistir com a sua aprendizagem apesar dos obstáculos e dificuldades que surgem no estudo e aquisição de competências aquando da prática instrumental (Hallam 2002, cit. Fonseca, 2014). O valor atribuído a esta área específica da pesquisa deve-se, sobretudo, à relação que existe entre a motivação e a aquisição de competências para a prática de um instrumento musical, dado que são necessários elevados níveis de persistência e rigor para atingir o domínio técnico desejado, mesmo nos níveis iniciais da aprendizagem musical (Hallam, 2002, cit. Neves 2011).



**Figura 9.** Interações entre o indivíduo e os fatores do meio envolvente na determinação da motivação para a música (fonte: Hallam, 2009, p. 332)

Na Figura 9 está representado o modelo de motivação para o envolvimento na música sugerido por Susan Hallam (2009). Neste modelo, a autora defende que o fenómeno motivacional está sujeito a uma interação complexa entre as variáveis individuais do aluno, como a personalidade e o autoconceito, e as variáveis contextuais ou ambientais, que incluem os fatores históricos e culturais, o ambiente educacional, o suporte que o aluno recebe da sua família e dos seus pares e as figuras significativas que podem ser identificadas nos principais contextos de vida (Cardoso, 2013).

Certos traços individuais, que incluem o temperamento, o género e a idade, são preestabelecidos. Estes fatores são dinâmicos e passíveis de modificação, pois, ao interagirem com o ambiente, desenvolvem a personalidade, a identidade de género, o processo cognitivo e a auto percepção (Hallam, 2009). Desta forma, as características individuais de um aluno, como a sua personalidade e a sua autoestima, são determinadas, em parte, pelo *feedback* fornecido pelo ambiente.

Segundo Hallam (2009), o indivíduo é motivado pelo desejo de aceitação social, sobretudo das pessoas que admira e respeita. Algumas influências provenientes das interações sociais são captadas e interiorizadas pelo indivíduo, tendo um impacto significativo no seu comportamento (Cardoso, 2013). O aluno irá traçar os seus objetivos e metas em conformidade com as suas características individuais e os seus ideais (Condessa, 2011).

De acordo com o modelo estabelecido por Hallam (2009), existe uma interação contínua entre o indivíduo e o ambiente a todos os níveis, a curto e a longo prazo. Em qualquer etapa, o sujeito poderá agir e transformar o seu contexto, ou procurar novos ambientes mais adequados às suas necessidades (Hettinga & Kenrick, 1992, cit. Hallam, 2009).

Segundo afirma Hallam (2009), o modelo reconhece a importância dos fatores cognitivos e da autodeterminação no comportamento. A cognição desempenha um papel fulcral na forma como o indivíduo procura fortalecer a sua autoestima, levando-o a atribuir o seu sucesso ou insucesso a causas que lhe permitam manter uma percepção de si mesmo (ibid., 2009). A autora afirma que quando um aluno experiencia o sucesso ao completar uma tarefa, este terá um impacto na sua autoestima e motivação (ibid., 2009). Por outro lado, quando os resultados de aprendizagem se apresentam negativos, a motivação do aluno poderá ser prejudicada.

Para a elaboração deste modelo, Hallam (2002, cit. Condessa, 2011) tomou como base os conceitos de motivação intrínseca e extrínseca, orientações para as metas de realização, atribuições de sucesso e insucesso, autoconceito e autoeficácia e o valor da tarefa. Estas conceções derivam de algumas teorias socio cognitivistas que foram desenvolvidas por outros autores de renome no campo da motivação na aprendizagem.

Este modelo parece permitir uma interpretação do presente projeto, nomeadamente na importância atribuída ao meio envolvente (a família, os amigos, o espaço de trabalho...), dado que a realização de concertos em contextos diversificados visa mudar e potenciar o meio, procurando envolver as famílias, sensibilizar públicos e aproximar a aprendizagem do violino dos contextos sociais dos alunos. A própria metodologia de trabalho coloca os estudantes a trabalhar em grupo e a criar laços de amizade.

Por outro lado, a realização deste trabalho em ligação estreita com os concertos parece potenciar a autoestima e a autoeficácia através das metas a curto prazo que são estabelecidas. Neste sentido, é desenvolvida a motivação intrínseca, estimulada através da promoção da autoconfiança e da autoeficácia dos alunos, e a motivação extrínseca, favorecida pelas dinâmicas criadas através da presença da família e amigos no público.

#### **2.4.2. Motivação extrínseca e motivação intrínseca**

Na motivação extrínseca, o controlo da conduta é decisivamente influenciado pelo meio exterior, não sendo os fatores motivacionais inerentes nem ao sujeito nem à tarefa, mas simplesmente o resultado da interação entre ambos. Na motivação intrínseca, ao contrário, o controlo da conduta depende sobretudo do sujeito em si, dos seus próprios interesses e disposições. (Ribeiro, 2011, p.2)

De acordo com Tapia (1997, cit. Ribeiro, 2011), a motivação extrínseca encontra-se relacionada com metas externas, nas quais o sujeito assume uma determinada conduta com a finalidade de receber uma recompensa ou de evitar uma punição. Em oposição, na motivação intrínseca, a realização de uma atividade parte da satisfação inerente à mesma e não é causada por pressões externas, como recompensas (Pereira, 2011, cit. Cardoso, 2013), correspondem-lhe, por isso, metas internas (Ribeiro, 2011).

#### **2.4.2.1. Fatores de motivação intrínseca**

Csikszentmihalyi (1990, cit. Hallam, 2009) afirma que as tarefas que desenvolvem a motivação intrínseca partilham certas características estruturais e emocionais. Se a realização da tarefa não apresentar um desafio ao aluno, não irá suscitar o seu interesse. Não obstante, se o desafio exigir demasiado do aluno, gera-se ansiedade e a frustração. A exigência da atividade que o aluno realiza deve encontrar-se em equilíbrio com as suas capacidades individuais (Good & Brophy, 1991, cit. Hallam, 2009). Quando se reúnem estas condições, o sujeito retira prazer da tarefa e tende a persistir com a aprendizagem (Hallam, 2009). Este fenómeno é conhecido como o estado de fluxo. Considera-se que, quando um indivíduo experiencia o estado de fluxo, a sua atividade é autotélica, ou seja, o propósito da atividade é a própria atividade (E. L. Deci & Ryan, 2000, cit. Neves, 2011). Csikszentmihalyi e colegas (1993, cit. Hallam, 2009) constataram que os alunos experienciam o estado de fluxo mais frequentemente quando as atividades envolvem a interação entre pares ou quando participam em atividades opcionais, como a música, em oposição a atividades de carácter académico.

Sichivitsa (2007, cit. Cardoso, 2013) distingue o autoconceito como fator essencial no desenvolvimento da motivação intrínseca. Segundo Rogers (1961, cit. Hallam, 2009), o autoconceito está relacionado com as crenças do indivíduo acerca de si mesmo e das suas relações com os outros.

A avaliação que o aluno realiza de si próprio e o sentido de competência ou autoeficácia que advém dessa autoavaliação, atuam determinadamente no seu comportamento, influenciando as escolhas que efetua, o esforço despendido e a perseverança face a dificuldades. (O'Neill & McPherson, 2002, cit. Fonseca, 2014, p. 22)

Greenberg (1970, cit. Hallam, 2009) refere que o autoconceito é desenvolvido desde cedo na aprendizagem musical, dado que as crianças são capazes fazer julgamentos sobre a sua competência na realização de determinadas tarefas musicais.

Bandura (1989, cit. Hallam, 2009) sugere que a motivação para a realização de uma atividade encontra-se no seu auge quando fortes crenças de autoeficácia se aliam com moderada incerteza em relação ao resultado, ou seja, quando o indivíduo se sente competente mas desafiado.

Para Susan Hallam (2009), a motivação intrínseca revela-se como um aspeto fulcral do desenvolvimento da identidade de um indivíduo como músico. A autora considera que o

prazer experienciado no envolvimento com a música é o fator mais significativo desse processo.

A metodologia e as estratégias empregadas pelo professor enquadram-se nestes pressupostos, sendo que é possibilitado às crianças a oportunidade de desenvolverem o seu autoconceito por intermédio das atividades propostas nas aulas e das apresentações públicas. No entanto, é de salientar que, tendo em conta as idades precoces dos alunos, os estímulos de fontes externas como a família, a escola, os colegas e o professor, serão determinantes no julgamento que a criança faz de si própria e da sua eficiência na execução das tarefas. Desta forma, irá, de seguida, destacar-se o papel destas fontes de motivação extrínseca no processo motivacional dos estudantes.

### 2.4.3. O papel da família

Os resultados da minha investigação concedem um lugar de destaque à família enquanto agente de motivação e à figura dos pais em concreto. A sua posição de charneira entre a escola, o professor e o filho permite-lhes, através da sua postura caracterizada pelo suporte emocional, pelo apoio e dedicação constantes, contribuir para a motivação do filho para iniciar e continuar a estudar música, bem como para atingir níveis de sucesso. (Pinto, 2004, p. 40-41)

Susan Hallam (2009) aponta várias investigações e teorias que sustentam a perspetiva de que os pais desempenham um papel crucial no sucesso académico, aspirações, bem-estar e motivação das crianças (Baker, 1997; Grolnick et al., 2002; Gonzalez De Hass et al., 2005, cit. Hallam, 2009).

Segundo Howe e Sloboda (1991c, cit. Pinto, 2004), o suporte paternal e a persistência do aluno na aprendizagem estão positivamente relacionados. Pinto (2004) afirma que “este suporte paternal engloba o envolvimento nas atividades musicais, tais como os pais irem a concertos com os filhos, cantarem com eles e assistirem às suas performances” (p. 39).

Pinto (2004) refere diversos estudos (Davison et al. 1995, 1996; Howe & Sloboda, 1991a, cit. Pinto, 2004) que revelam que os alunos cujos pais estão presentes e os acompanham nos seus estudos musicais tendem a demonstrar um elevado nível de autoeficácia na música.

Sloboda e colaboradores (1996, cit. Pinto, 2004) investigaram o papel da prática no desenvolvimento do desempenho dos músicos. As suas descobertas revelaram que a maioria dos pais cujos filhos apresentam altos níveis de competência estão envolvidos de forma ativa nas suas aulas (Sloboda et al., 1996, cit. Pinto, 2004). Este envolvimento manifesta-se pelo contacto com o professor de música no sentido de obter um retorno da aprendizagem dos filhos e, por vezes, pela própria presença dos pais nas aulas de instrumento (Pinto, 2004). Através das informações que receberam dos professores, os pais contribuem ativamente para o estudo dos filhos (Davidson et al. 1996; Sloboda et al. 1996, cit. Pinto, 2004). De acordo com Hallam (2009), o aparecimento do Método Suzuki desempenhou um papel vital na valorização do envolvimento da família no processo de aprendizagem musical da criança.

Sloboda e Davidson (1996, cit. Pinto, 2004) constataram que os pais das crianças com altos níveis de competência musical não exercem, necessariamente, uma profissão relacionada com a música. De acordo com Pinto (2004) “distinguem-se dos outros pais

porque o seu envolvimento com a música aumenta a partir do momento em que os filhos a começam a estudar. Ouvem e discutem demonstrando, com esta atitude, o apoio incondicional às atividades musicais dos filhos” (p. 40). À medida que os estudos musicais progridem, as crianças com altos nível de competência tornam-se progressivamente mais autónomas e vão deixando de solicitar o apoio externo dos pais (Sloboda e Davidson, 1996, cit. Pinto, 2004), “evidenciando a passagem de uma motivação externa para a internalização da motivação como meio para atingir o sucesso na aprendizagem musical” (Pinto, 2004, p. 40).

O suporte familiar está fortemente vinculado com a realização deste projeto, sendo que é pretendido que a família esteja envolvida no processo de ensino-aprendizagem, seja pela sua presença nas aulas, na assistência dos concertos ou através do interesse no *feedback* fornecido pelo professor em relação ao desempenho das crianças. O acompanhamento do estudo em casa, principalmente dos alunos mais jovens, e o interesse pelas atividades, demonstrado através da participação nos inquéritos e nas entrevistas, são aspetos vitais desta investigação.

#### **2.4.4. O papel da escola**

O interesse e os resultados dos alunos são profundamente influenciados pelo clima ou o espírito particular de cada escola na medida em que um ambiente de entreaajuda, cooperação e amizade é propício a experiências mais fortes e duradouras, que tornam a escola um espaço querido. (Pinto, 2004, p. 38)

Para Cardoso (2013), de todos os ambientes de aprendizagem, a escola é a que mais influencia a motivação dos alunos, uma vez que representa um contexto social que integra alunos, professores e colegas.

Segundo Ribeiro dos Santos (1999, cit. Pinto, 2004), o esforço conjunto da escola, em articulação com a família e a comunidade, no acompanhamento do trabalho do aluno, contribui para uma maior motivação e sucesso escolar. O mesmo autor verificou que as vivências familiares afetam o rendimento escolar e, por sua vez, a escola e as suas múltiplas relações influenciam o ambiente familiar.

Na implementação deste projeto, o papel desempenhado pela escola, que disponibiliza não só as condições para a realização das aulas, mas também as oportunidades para a execução de concertos em diferentes contextos, merece destaque. É muitas vezes em contexto de audição da Escola de Artes que a classe de conjunto se apresenta publicamente e é por intermédio da instituição que surgem algumas das atuações fora do meio escolar, como a “Noite dos Esqueletos”. No entanto, é o professor que se apresenta como o agente intermediário entre o meio, a família e a criança, pelo que é sobre este papel do docente que se incide agora a análise.

### 2.4.5. O papel do professor

Num estudo sobre músicos profissionais, Manturzevska (1990) sugere que a transição para uma maturidade musical é feita através de uma relação profunda com o professor de música, normalmente o professor de instrumento. Nos primeiros anos a relação aluno/professor assenta sobretudo no desenvolvimento técnico e interpretativo. A relação de envolvimento pessoal que vai nascendo evolui, dando origem, muitas vezes, a uma relação de amizade para toda a vida. (Pinto, 2004, p.35)

Szubertowska (2005, cit. Hallam, 2009) sustenta que os professores desempenham um papel relevante na motivação dos alunos, nas suas atitudes e na sua subsequente obtenção de conhecimentos.

Davidson e colaboradores (1995/6, cit. Pinto, 2004) defendem que o entusiasmo e a vivacidade do professor são aspetos muito importantes para a motivação, sobretudo nos alunos mais jovens. Os professores mais entusiásticos são mais eficazes a captar a atenção dos alunos, estabelecendo com eles uma cooperação, “bem como um *feedback* imediato das atividades, assente numa postura positiva que produz nos alunos um sentimento de sucesso” (Pinto, 2004, p. 37). Segundo Kemp (1995, cit. Pinto, 2004), estas características correspondem às de um professor reflexivo. Um professor reflexivo desenvolve a capacidade de observar os alunos e a si próprio e, mediante as necessidades e as respostas dos alunos, adapta a sua própria conduta (Pinto, 2004).

De acordo com Hallam (2009) o encorajamento benevolente nas fases iniciais do envolvimento com a música promove o desenvolvimento de uma identidade musical positiva. Uma vez que esta seja estabelecida, os professores posteriores servirão de modelo para os jovens músicos (Manturzevska, 1990, cit. Hallam, 2009).

Diversos estudos apontados por Pinto (Asmus, 1989, O'Neill & Sloboda, 1995, cit. Pinto, 2004), ressaltam a necessidade do professor incutir nos alunos o valor do esforço. Para a autora, “este fator levará a que os alunos continuem à procura do sucesso, uma vez que a ênfase nas capacidades musicais poderá desencorajar os alunos com um baixo autoconceito” (Pinto, 2004, p. 38). Segundo O'Neill (1999, cit. Pinto, 2004), é fundamental para o sucesso do aluno que o professor encontre um equilíbrio entre o desafio e a competência, sendo necessário reconhecer em cada aluno o seu ponto de excelência e desistência e ajustar os seus objetivos ao nível de esforço necessário.

Ryan e Grolnick (1986, in Deci & Ryan, 1992, cit. Pinto, 2004) sugerem que os professores mais controladores despoletam uma baixa autoestima nos seus alunos. Inversamente, os professores menos controladores promovem a autonomia e a criatividade (Ryan & Grolnick, 1986, in Deci & Ryan, cit. Pinto, 2004). Whitehead (1976, cit. Pinto, 2004) afirma que, na aprendizagem musical, torna-se fundamental o respeito pelas diferenças de cada estudante, assim como a aceitação e o reforço das contribuições que ele presta, particularmente em relação à sua forma de sentir a música.

O papel do professor está em destaque no presente projeto, pois, dadas as idades precoces dos alunos, a sua orientação é fundamental. É o professor que serve de modelo, dada a natureza imitativa da aprendizagem inicial do violino, e que atua como organizador em palco.

Além de se encontrar presente em palco durante a performance, é dele que partem as iniciativas, a encenação e a preparação dos concertos, pelo que o seu papel como mediador da aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento da motivação e das capacidades das crianças.

Procurando a maior eficácia, as estratégias utilizadas pelo professor terão de estar em concordância com o nível de desenvolvimento dos estudantes. É neste sentido que se prossegue a análise, passando agora para a aprendizagem do violino.

## 2.5. Aprendizagem do violino

### 2.5.1. Modelo da Espiral de Desenvolvimento de Keith Swanwick

Baseando-se na ideologia de Piaget (1971, cit. Fernandes, 2015), que defende que o conhecimento processa-se por etapas e é construído pelo indivíduo na sua relação com o meio, Swanwick e Tillman desenvolveram a teoria da Espiral, que associa as várias etapas do desenvolvimento psíquico aos diferentes estádios de desenvolvimento musical (Swanwick, 1988).

O primeiro estádio vai até aos 4 anos, mais ou menos. A sua principal característica é a existência de experiências que as crianças têm com as coisas, através do batimento e da exploração das possibilidades de produção de sons dos instrumentos. No segundo estádio, que vai dos 5 aos 9 anos, a manipulação dos sons já funciona como uma forma de manifestação do pensamento, dando origem às primeiras composições, muito parecidas com as que as crianças conhecem porque, repetidamente, as cantam, tocam e ouvem. As criações tornam-se mais inovadoras e variadas, a partir dos 10 anos, num movimento que podemos designar de especulativo. Em seguida, já no início da adolescência, as variações passam a respeitar os padrões de determinados estilos específicos, muitas vezes o *pop* ou o *rock*, "idiomas" em que é possível estabelecer conexões com outros jovens. Por fim, a partir dos 15 anos, é possível desenvolver um quarto estádio, que engloba os outros três, em que a música representa um valor importante para a vida do adolescente, marcado mais por uma relação emocional individual, e menos por tendências passageiras ou por algum tipo de consenso social. (Swanwick, 2010, cit. Costa, 2009/2010, p. 46-47)

O Modelo da Espiral de Desenvolvimento Musical descreve o desenrolar da consciência em relação aos elementos do discurso musical: materiais, expressão, forma e valor (Swanwick 1979 e 1983, cit. França & Swanwick, 2002). Swanwick e Tillman identificam oito níveis qualitativamente diferentes, sequenciados hierárquica e cumulativamente: Sensorial e Manipulativo (Materiais), Pessoal e Vernacular (Expressão), Especulativo e Idiomático (Forma), Simbólico e Sistemático (Valor) (França & Swanwick, 2002).

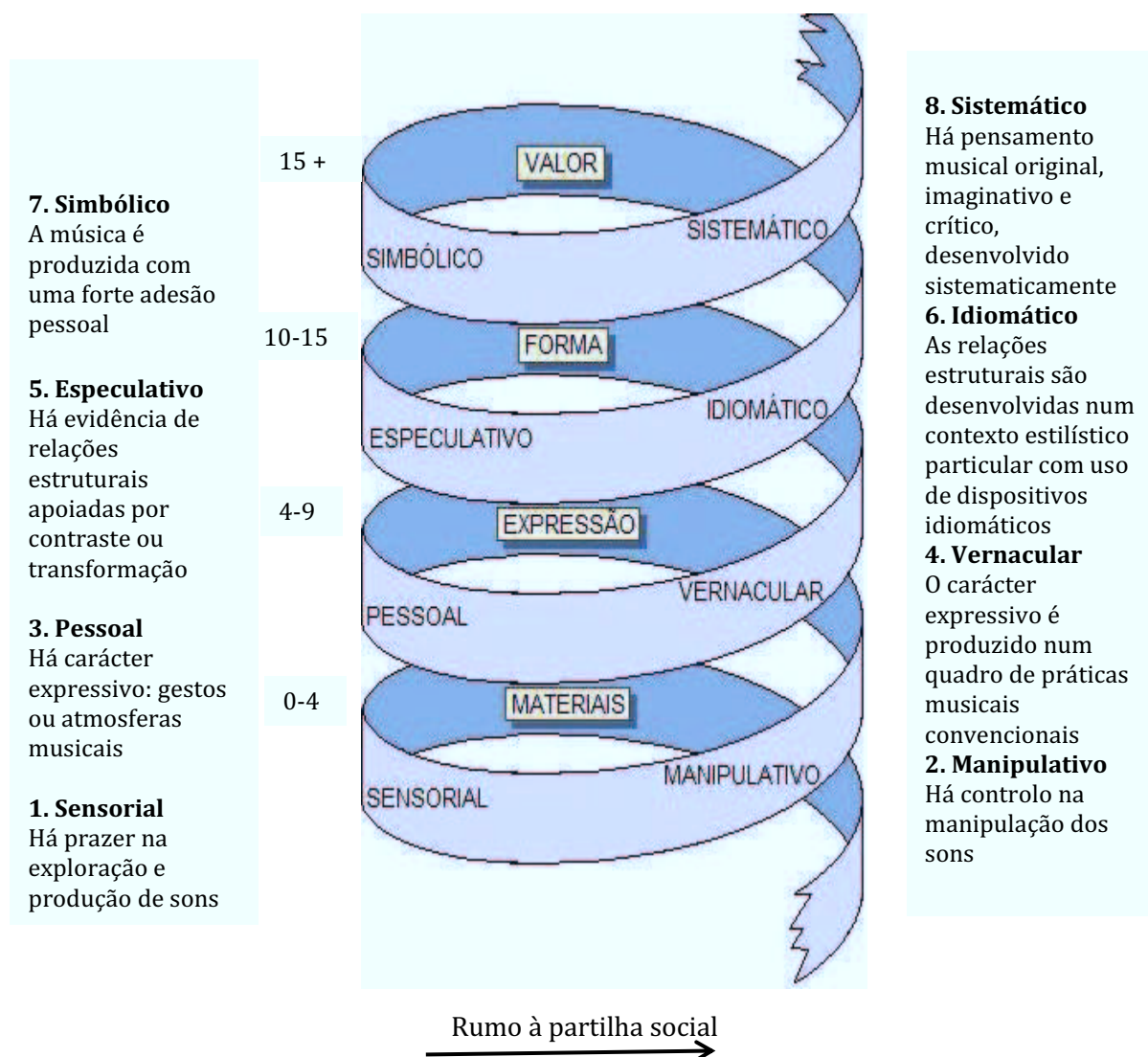


Figura 10. Espiral de desenvolvimento de Keith Swanwick (fonte: Swanwick, 1988, p. 76)

Segundo Estevens (2014), a camada Materiais é caracterizada pela perceção, exploração e domínio de produção dos sons dos instrumentos.

Swanwick (1988, cit. Grossi, 2014) defende que as respostas referentes à segunda camada, Expressão, surgem, inicialmente, a nível pessoal. Neste estágio de desenvolvimento, “as pessoas percebem que a música possui um carácter expressivo e tendem a associá-la com sentimentos ou estados emotivos de carácter pessoal” (Grossi, 2014, p. 30). No nível vernacular, o carácter expressivo é reconhecido através de convenções musicais estabelecidas, como frases e organização métrica (ibid., 2014).

A terceira camada, Forma, caracteriza-se pela tomada de consciência e controle da figura musical expressa nas relações entre os gestos musicais (Estevens, 2014). De acordo com Grossi (2014), “as pessoas reconhecem tanto a existência de relações estruturais entre os eventos da música, quanto a coerência na organização dos materiais e da expressão; observam que entre os eventos há, por exemplo, repetições, contrastes, tensão, desvios, repouso, etc.” (p. 31).

O último e mais alto nível de experiência musical identificado por Swanwick é aquele em que o sujeito demonstra um envolvimento com sistemas de valor social (Grossi, 2014). Na camada Valor, “a música passa a ter relevância para o indivíduo e emerge a necessidade de se pensar sobre as experiências, sentimentos e valores a ela associados” (Estevens, 2014, p. 27).

Sobre o patamar Valor, Swanwick afirma:

A música passa a ter relevância para o indivíduo. Surge a necessidade de refletir, de falar com os outros sobre as experiências, os sentimentos e os valores. A passagem do modo idiomático, mais centrado ou subjetivo para este novo nível mais descentrado faz-se gradualmente e, por vezes, de modo imperceptível. A diferença qualitativa entre o compromisso pelo estilo musical concreto, que é estimulado socialmente, e a primeira fase da metacognição, é essencialmente uma diferença simbólica. Nesta diferença, o que muda parece ser a tendência para determinado estilo musical começar a coincidir com certas estruturas da mente. As preferências musicais, ou de qualquer outro tipo, não são determinadas pelo consenso social. São sim, determinadas por um desejo forte de autorrealização, onde as pessoas se podem encontrar divididas pela intensidade dos seus sentimentos. Adquire-se uma forte consciência dos limites, bem definidos, da própria personalidade. (2006, cit. Costa, 2009/2010, p. 46)

Para Swanwick (1988), cada lado da espiral representa a natureza dialética do envolvimento musical. Grossi (2014) refere que o lado esquerdo e direito são respetivamente associados aos processos de assimilação e acomodação. Segundo Swanwick (1996, cit. Grossi, 2014) o lado esquerdo está associado à dimensão da motivação interna. Inicia com a exploração quase totalmente intuitiva das qualidades sensoriais do som, que se transformam em expressividade pessoal, e depois em especulação estrutural, e no último estágio, num compromisso pessoal para com o significado simbólico da música (Swanwick 1996, cit. Grossi, 2014). Essas percepções intuitivas são estendidas e nutridas pelo lado direito, analítico e imitativo em influência, “através do controle da habilidade, das convenções do vernáculo musical, autenticidade idiomática, a da extensão sistemática das possibilidades musicais” (Grossi, 2014, p. 32)

A forma espiral dada ao esquema teórico, onde as camadas são estabelecidas, revela que embora haja uma sucessão de níveis de desenvolvimento musical, tal desenvolvimento deveria ser entendido como um processo cumulativo e cíclico (Grossi, 2014).

A relação deste modelo com este projeto situa-se no potencial de análise que permite fazer dos desempenhos das crianças, bem como do potencial pedagógico na condução de novas aprendizagens. Os alunos, no presente projeto, situam-se nas idades entre os 5 e os 11 anos, o que, segundo esta espiral, os coloca por entre as três primeiras camadas. Isso significa que é espectável que manifestem desempenhos situados no nível do controlo dos materiais e da expressão e que algumas crianças comecem já a estar conscientes ao nível das relações estruturais da música. O ensino do violino que pretenda promover o desenvolvimento dos alunos, deve, portanto, estimular o desenvolvimento dessas três camadas, de acordo com o potencial de cada criança.

Para além deste conhecimento acerca do potencial de cada estudante, é fundamental desenhar um conjunto de estratégias metodológicas que tenham, não só valor didático, mas também que contribuam para uma aprendizagem consistente e motivante. O Método Suzuki

apresenta algumas estratégias de aprendizagens ativas e envolvimento das famílias que parecem ser fundamentais para a consecução destes objetivos.

## 2.5.2. Metodologias e estratégias

### 2.5.2.1. O Método Suzuki

Segundo Trindade (2010), Shinichi Suzuki desenvolveu o seu método baseado na aprendizagem da língua materna. A sua teoria assenta na educação musical através do ambiente proporcionado pelos pais da criança a partir do momento em que ela nasce (ibid., 2010).

A conceção do método Suzuki, que permite iniciar a aprendizagem do violino desde tenra idade, tem por base o princípio da aprendizagem da língua mãe: todas as crianças aprendem a falar corretamente, cada uma tem o seu ritmo de aprendizagem e este processo inicia-se após o nascimento. É imprescindível a participação dos pais que nunca se “demitiram” do papel de “professores” no ensino da linguagem, fazem-no de uma forma gradual, paciente, baseado sempre na repetição e nunca perdendo o carácter lúdico. Estes são os conceitos base da educação que serão aplicados à aprendizagem do violino e que poderiam ser, segundo Suzuki, aplicados a qualquer área disciplinar. (Trindade, 2010, p. 19)

Suzuki defende que qualquer criança nasce com capacidades que poderão ser ou não desenvolvidas dependendo do método utilizado (Trindade, 2010). De acordo com Leão (2011), o ambiente adequado e a exposição à música e ao violino desde cedo, leva a que as crianças desenvolvam as suas capacidades musicais através da imitação, da audição e da repetição.

Leão (2011) sintetiza e enumera as inovações introduzidas por Suzuki no ensino do violino:

- A participação ativa dos pais no processo de aprendizagem;
- A aprendizagem por imitação e pelo ouvido sendo a leitura apenas introduzida mais tarde;
- A introdução dos arcos curtos e ritmos rápidos em *staccato* desde o início da aprendizagem;
- A introdução de questões técnicas e a prática das mesmas através do repertório e não de exercícios técnicos;
- A progressão da aprendizagem em pequenos passos;
- O uso do mesmo programa de forma sequencial para todos os alunos;
- A aprendizagem em grupo em que as crianças aprendem pela observação e entreaajuda.

Trindade (2010) destaca a importância que este método atribui à presença dos pais nas aulas, que deverão assimilar toda a informação para que possam auxiliar os seus educandos em casa.

Uma das características que distingue esta metodologia das orientações convencionais é a conjugação das aulas individuais e de conjunto. Nas aulas individuais, são trabalhadas peças e aspetos técnicos novos. As aulas de conjunto reúnem todos os alunos, servindo de um forte estímulo, sobretudo para os mais novos, que dispõem da oportunidade de escutarem obras que irão tocar no futuro (Trindade, 2010). Funcionam também como preparação de concertos, dado que a apresentação em público desde cedo é considerada vital para o pedagogo (ibid., 2010).

Trindade (2010) fundamenta que as aulas de grupo proporcionam “um momento de execução, observação dos colegas, audição do repertório, e preparação das apresentações públicas” (p. 35). Além disso, a autora declara que “a execução em grupo é mais viável e profícua em tenra idade, pois existe o “suporte” dos mais experientes” (p. 35).

Tal como afirma Trindade (2010), o ritmo de aprendizagem é imposto pela criança, sendo que cada aspeto técnico deverá ser bem assimilado e executado antes de se avançar para o patamar seguinte.

A leitura da pauta é introduzida gradualmente e em diferentes momentos da aprendizagem. No entanto, as peças deverão ser executadas de memória, tanto na aula como nas apresentações públicas (Trindade, 2010). Suzuki defende que esta prática permite que as crianças se concentrem noutros aspetos mais importantes do que o processo de leitura, tais como a postura, o som e a música (ibid., 2010). Trindade (2010) declara que os alunos, “libertos dos problemas técnicos, estarão disponíveis para a arte” (p. 22).

As linhas estratégicas essenciais da metodologia Suzuki fazem parte do alinhamento metodológico de todo este projeto, nomeadamente na participação dos pais no acompanhamento discreto dos filhos e no seu apoio nos concertos. Também a metodologia da aprendizagem que, embora assente na leitura de partituras, tem sempre presente o carácter imitativo, de forma a permitir a fluidez de execução na inclusão da aprendizagem em grupo.

Tal como Suzuki, também Swanwick faz referência a conjugar as explorações individuais com a partilha social no que respeita à aprendizagem da música.

É sobre estas questões de aprendizagem em grupo que se orienta agora a análise.

#### **2.5.2.2. Aprendizagem cooperativa**

Na definição de Leitão (2006, cit. Rodrigues, 2012), a aprendizagem cooperativa é caracterizada como “uma estratégia centrada no aluno e no trabalho colaborativo entre grupos, tendo a capacidade de se organizarem com base na diferença, recorrendo a uma diversidade de atividades, formas e contextos em que aprendem, de uma forma ativa, responsável, crítica e reflexiva, a construírem a sua compreensão do mundo que os rodeia” (p. 7).

De acordo com Marreiros e colaboradores (2001, cit. Rodrigues, 2012) o conceito de aprendizagem cooperativa provém dos trabalhos desenvolvidos por Vygotsky, cujas observações revelaram que os alunos aprendem mais e melhor quando trabalham em cooperação com companheiros mais capazes. Oliveira (2010) afirma que, na conceção de Vygotsky, a aprendizagem resulta da influência de ações e de discursos alheios, que provocam uma mudança na forma de agir e de pensar do indivíduo. Desta forma, a

aprendizagem está vinculada ao contexto histórico, social e cultural em que o sujeito está inserido (ibid., 2010).

Para Oliveira (2010), a influência do “outro” (como o professor ou os colegas) é fundamental, “pois o seu papel como mediador de todo o processo de aprendizagem é que irá garantir o amadurecimento por completo do desenvolvimento do aluno” (p. 21).

Vygotsky estabelece dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real, referente aos conhecimentos já consolidados pelo aluno, e o nível de desenvolvimento proximal ou potencial, este correspondente a competências e conteúdos ainda não totalmente dominados pela criança (Oliveira, 2010). Com base nestes dois níveis, Vygotsky determina a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que consiste na distância entre o nível real, aquilo que o aluno é capaz de concretizar de uma forma autónoma, e o potencial, aquilo que o aluno consegue realizar com a ajuda de terceiros. Segundo o autor, todo o trabalho realizado nessa zona de desenvolvimento levará à evolução do aluno até ao ponto em que este seja capaz de dominar os conteúdos e executar, de uma forma independente, as atividades propostas, ou seja, irá levá-lo a transpor o seu nível de desenvolvimento potencial para atingir o nível de desenvolvimento real (Oliveira, 2010). Costa (2012) reforça esta ideia, afirmando que as atividades situadas na ZDP, “levam o aluno a desenvolver o seu potencial, a aprender o que não sabe mas que tem competência para o fazer” (p. 24).

Na perspetiva de Oliveira (2010), as turmas do ensino coletivo, independentemente das condições em que iniciaram ou da forma como foram conduzidas, são sempre heterogéneas. Para ele, esta é “a grande riqueza do ensino coletivo de instrumento musical” (p. 23) e quando um aluno é transferido de uma turma iniciante para outra mais avançada, com conhecimentos e aptidões já bem cimentadas, a experiência do ensino coletivo “pode ser ainda mais rica” (ibid., 2010). Para o autor, é fundamental fazer uma distinção entre o ensino em grupo e o ensino coletivo (Oliveira, 2010). O ensino em grupo é referente àquele em que os alunos seguem e executam as indicações do professor em simultâneo. No entanto, apesar das atividades serem efetuadas simultaneamente, não há contribuição mútua entre os alunos. Já o ensino coletivo prevê uma relação social de dependência, pois todos desempenham um papel num todo.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Marreiros e colaboradores (2001, cit. Rodrigues, 2012) referem que a interdependência positiva é um dos componentes básicos que caracteriza os grupos de aprendizagem cooperativa. Rodrigues (2012) define a interdependência positiva como “um sentido de dependência mútua que se cria entre os alunos do grupo e que pode conseguir-se através da implementação de estratégias específicas de realização, onde se incluem a divisão de tarefas, a diferenciação de papéis, atribuição de recompensas e o estabelecimento de objetivos comuns” (p. 9).

Lopes e Silva (2009, cit. Rodrigues, 2012) destacam que, para que haja interdependência positiva, “todos os elementos do grupo devem ter tarefas destinadas, serem responsáveis por elas e perceberem que, se falharem, não são apenas eles que falham, mas o grupo” (p. 9). A interdependência positiva possibilita situações em que os alunos trabalham conjuntamente, em pequenos grupos, para rentabilizarem a aprendizagem de todos os membros, partilhando os recursos, apoiando-se mutuamente e celebrando o sucesso em conjunto (Rodrigues, 2012).

Segundo Oliveira (2010), um conceito chave na abordagem de Vygotsky é o processo de desenvolvimento através da imitação. O autor afirma que este processo não se baseia apenas

na repetição mecânica de certas ações, mas sim numa “reconstrução individual daquilo que é observado nos outros” (Oliveira, 1995, cit. Oliveira, 2010, p. 27). As ações imitativas de um aluno serão apenas possíveis dentro do espectro da sua zona de desenvolvimento proximal e servirão de estímulo para o seu progresso na aprendizagem (ibid., 2010).

No ensino coletivo, existem várias estratégias que poderão ser adotadas pelo professor e os alunos mais experientes de forma a contribuírem para o processo de desenvolvimento dos alunos iniciantes (Oliveira, 2010). Através, não só, da linguagem, mas também do gesto e da ação, pois, numa fase inicial, o recurso verbal não surte tanto efeito para a total compreensão dos conteúdos como quando este recurso é complementado com um exemplo sonoro na prática (ibid., 2010). Também a apreciação musical, a audição musical consciente e orientada, é considerada por Oliveira (2010) um forte modelo dentro da sala de aula, quando realizada de uma forma significativa. É necessário que a criança compreenda, através de exemplos, aquilo que é pretendido que seja executado, só assim poderá iniciar o seu processo de desenvolvimento para atingir esse objetivo.

Levando em consideração que a música é uma linguagem, esta deve ser trabalhada prioritariamente dentro da própria linguagem, a musical, onde professor se comunica com alunos e alunos se comunicam entre si musicalmente. Por isso, quando professor ou mesmo outros colegas mais experientes realizam o exemplo na prática, produzindo determinado som ao instrumento, a facilidade de compreensão se torna muito maior e o aluno, por meio do processo imitativo, reconstrói aquilo que lhe foi pedido. (Oliveira, 2010, p. 10)

Na opinião de Rodrigues (2012), para colocar em prática a aprendizagem cooperativa na sala de aula, além dos conteúdos académicos, os alunos necessitam de aprender competências sociais, em especial as intrínsecas ao trabalho de grupo, para assegurar que este seja bem-sucedido. Lopes e Silva (2009, cit. Rodrigues, 2012) afirmam que a escola deve ser responsável por transmitir essas competências.

De acordo com Verdelho (2014) “a aprendizagem cooperativa no desenvolvimento das relações sociais potencia o crescimento de um espaço caracterizado pelo espírito de partilha e cooperação conjunta” (p. 30).

As questões discutidas acerca das aprendizagens em grupo fazem, no essencial, parte integrante deste projeto. Com efeito, as aprendizagens fazem-se por imitação, não só dos modelos do professor, mas também pela observação dos pares. Refira-se ainda que, frequentemente, alunos mais experientes são convidados a desempenhar o papel de líder em frente dos colegas.

Para além das dinâmicas de aprendizagem entre pares, destaca-se o espírito de grupo que é desenvolvido na formação de um grupo instrumental. Esse espírito resulta de uma coordenação entre os seus elementos, mas também de uma identidade que vai sendo construída ao longo das aulas e consolidada nas apresentações públicas através dos concertos em diferentes contextos.

## 2.6. Concertos

Regelski (1975, cit. Silva, 1998) defende que o ensino da performance, por um lado, tem a função de identificar, encorajar e desenvolver os indivíduos musicalmente talentosos que podem considerar a música como uma vocação e, por outro, é uma fonte de prazer e de envolvimento para aqueles interessados na música como atividade recreativa e sem perspectivas de carreira. Além disso, o autor atesta que a performance pode auxiliar no desenvolvimento da compreensão e apreciação da música. A sua categorização permite clarificar o papel da performance musical no contexto do ensino da música (Silva, 1998). No seu último argumento, Regelski fundamenta as razões para proporcionar às crianças a oportunidade de se apresentarem em concerto, nomeadamente pelo que pode ser adquirido em termos de compreensão musical através desta atividade.

Segundo Silva (1988), no campo da compreensão musical, os objetivos e os processos da performance visam promover a exploração criativa da música, ao invés de uma destreza musical competitiva. Neste sentido, o conceito de performance necessita de ser alargado. É necessário que a performance musical compreenda não só a conceção tradicional de apresentar uma peça de um compositor profissional estudada a partir da notação musical, mas também um discurso musical mais livre e criativo. No entanto, este alargamento não deve conduzir a um compromisso na qualidade do desempenho. Cabe ao professor o dever de auxiliar os alunos a atingir o melhor nível de realização para que as suas performances se tornem significativas, expressivas e relevantes (ibid., 1988).

A inclusão de diferentes tipos de contextos nas apresentações públicas dos Pequenos Violinos adequam-se com as ideias apresentadas, na medida em que se procura, com este projeto, a desconstrução do modelo tradicional da performance em função de uma experiência mais dinâmica, criativa e, sobretudo, significativa, não só para as crianças, mas também para o público. Neste sentido, os concertos utilizam-se não só como veículo de divulgação do trabalho desenvolvido e da aprendizagem do violino, mas também como estratégia de aprendizagem no desenvolvimento musical, social e pessoal dos estudantes.

### 2.6.1. O concerto como estratégia de aprendizagem

Ao analisar a literatura que fundamenta a importância dos concertos no estabelecimento de objetivos na aprendizagem, verifica-se que é possível estabelecer uma conexão entre estes pressupostos teóricos e as teorias da motivação referidas no ponto 1.1, destacando-se a Teoria do Fluxo e a Teoria da Autoeficácia.

Segundo Maehr e colaboradores (2002, cit. Neves, 2011), a aplicação prática da Teoria de Fluxo na aprendizagem consiste na procura de um estado de equilíbrio entre os desafios ou tarefas propostos e o nível de desenvolvimento do aluno. Para que se verifique o estado de fluxo, é necessária a presença de alguns elementos, como objetivos concretos, concentração e sentimentos de êxito, articulados com o equilíbrio entre dificuldade da tarefa e a destreza do indivíduo (Neves, 2011). Maehr defende que “a aprendizagem pode ser potenciada quando ambientes que proporcionem o estado de fluxo forem conseguidos, o que pode acontecer através do estabelecimento de objetivos desafiantes e do domínio de tarefas difíceis que

incutam um conceito de autoeficácia nos alunos” (2002, cit. Neves p. 22). Para O’Neill e McPherson (2002, cit. Neves, 2011), a tomada de estratégias que promovam o estado de fluxo poderá trazer grandes vantagens ao ensino-aprendizagem, uma vez que os melhores resultados são apresentados por alunos com experiências de fluxo mais frequentes.

Referente à Teoria da Autoeficácia, Bandura (1997, cit. Anastácio, 2013) refere quatro fontes de informação relativas à autoeficácia: a realização comportamental, concretizada através de experiências pessoais de sucesso no confronto com as situações, que implica a concretização dos desafios e a comprovação de fontes externas; a experiência vicariante, caracterizada pela observação de outros idênticos, bem-sucedidos na situação; a persuasão verbal, presente na manifestação de confiança nas capacidades do aluno por parte do professor; e a ativação emocional, que consiste no controlo das emoções do sujeito no momento de enfrentar os desafios.

Na mesma ótica, Ausubel defende que o engrandecimento do ego, motivo relacionado com a realização pessoal no que respeita ao aumento da autoestima e do autoconceito, atua por meio da comparação e competitividade com os outros. Também o impulso afiliativo, motivo orientado para a realização em tarefas que o sujeito acredite que contribuem para a sua aceitação social e aprovação por parte daqueles com quem se identifica e dos quais obtém o seu estatuto, se manifesta através de atividades de grupo (Anastácio, 2013).

As estratégias empregadas no presente projeto vão ao encontro destes pressupostos, nomeadamente no que toca à realização comportamental, realizada através de atividades de dificuldade progressiva, sequenciada por etapas, para que os alunos consigam concretizar os desafios e experienciar o sucesso, sendo validados na aula pelos comentários do professor e dos colegas; na experiência vicariante, concretizada através de atividades em grupo e da observação dos colegas; a persuasão verbal, por intermédio dos comentários positivos do professor face aos sucessos das crianças ou do seu esforço por superar os desafios propostos; e a ativação emocional por meio da aplicação de estratégias que auxiliam os alunos na performance pública, nomeadamente a chamada de atenção para as atitudes e a postura em palco e a realização de audições, concertos e apresentações públicas de conjunto. Os estudantes, ao experienciarem o sucesso na realização dos concertos ou ao observarem o sucesso dos outros, desenvolvem a perceção da sua própria competência e, quanto maior for a sua expectativa de autoeficácia, maior a sua motivação para a realização da tarefa.

No entanto, a performance para um público pode acarretar alguns aspetos menos positivos, como a ansiedade na performance, que devem ser identificados e cuidadosamente geridos para um desenvolvimento saudável da autoestima das crianças.

### **2.6.2. Fatores psicológicos na performance musical**

De acordo com Hallam (2009), os instrumentistas enfrentam diversos desafios físicos, sociais e psicológicos que necessitam de ser ultrapassados para que as suas carreiras musicais sejam sustentáveis e recompensadoras. Segundo a autora, os músicos, na execução da sua arte, encontram-se sujeitos a um alto risco de lesões físicas e constrangimento psicológico. Fatores de *stress* de ordem física e psicológica exercem efeitos recíprocos e sinérgicos no instrumentista, pelo que é necessária uma análise cuidadosa das

características intrínsecas do intérprete e das exigências extrínsecas nele depositadas, no sentido de apurar as intervenções apropriadas para cada situação (ibid., 2009).

A análise irá agora debruçar-se sobre os desafios psicológicos da performance musical, focando-se na ansiedade que advém da execução pública.

### **2.6.2.1. Ansiedade na performance musical**

Hallam (2009) caracteriza a ansiedade da performance como um grupo de distúrbios que afetam o indivíduo numa série de circunstâncias de atuação, tais como exames, competições e discursos públicos. Segundo van Kemenade e colaboradores (1995, cit. Hallam, 2009) e Kenny e colaboradores (2004, cit. Hallam, 2009), tanto os solistas e instrumentistas de orquestra como cantores solistas e corais, reportam experienciar ansiedade na performance musical. Kenny e Osborne (2006, cit. Hallam, 2009) afirmam que esta perturbação também é observada em jovens músicos, defendendo que as crianças e os adolescentes demonstram os mesmos sintomas de ansiedade que os estudantes de música de nível universitário e músicos profissionais.

Hallam (2009) sustenta que o desempenho ideal na performance é determinado pela interação complexa entre os traços individuais, as características das tarefas e as circunstâncias da atuação. Estas incluem a preparação adequada, o domínio das tarefas, ao ponto que as exigentes competências motoras tenham sido assimiladas, tornando-se automáticas (Oliveira & Goodman, 2004, cit. Hallam, 2009), a familiarização com o local da atuação e o ensaio com outros intervenientes no caso da apresentação de grupo. Quando todas estas características ocorrem no nível ideal, é considerado por Young e Pain (1999, cit. Hallam, 2009) que o intérprete se encontra “na zona”, ou, segundo afirma Marr (2000, cit. Hallam, 2009), que atingiu o estado de fluxo.

Bandura (1991, cit. Hallam, 2009) atesta que pequenas mudanças no contexto ou na expectativa da tarefa podem alterar a apreciação realizada pelo indivíduo de uma situação, levando-o a considerá-la como indutora, ou não, de *stress*.

Em relação à prevenção da ansiedade na performance musical, Hallam (2009) destaca o papel da família. Na opinião de Barlow (2000, cit. Hallam, 2009), a postura tomada pelos pais é determinante na prevenção da ansiedade e da depressão nas crianças. Segundo Gar e colaboradores (2005, cit. Hallam, 2009), os pais mais discretos e não demasiado protetores, que proporcionam às crianças oportunidades apropriadas para as idades para exercer controlo sob o seu meio envolvente, promovem um sentido de controlo e mestria nos seus filhos que os escuda contra o desenvolvimento de ansiedade.

De acordo com Hallam (2009), a melhor forma de tratamento da ansiedade na performance é prevenir a sua ocorrência. Do ponto de vista da autora, as expectativas e o suporte parental apropriado, em conjunto com a aprendizagem de estratégias autorreguladoras na fase inicial da educação musical das crianças, podem auxiliar a atenuar os efeitos do ingresso numa profissão com alto nível de *stress*.

Hallam (2009) defende que as crianças necessitam de experienciar frequentemente oportunidades com baixos níveis de ansiedade desde o início da sua aprendizagem musical. Segundo a autora, estas prestações devem ser apresentadas de uma forma positiva e livre de

juulgamentos, para que os jovens intérpretes desenvolvam uma percepção da performance como uma parte integral, gratificante, agradável e flexível do ensino da música.

As ideias apresentadas enquadram-se no presente projeto através da realização de concertos como estratégia de inclusão das famílias dos alunos no processo de aprendizagem. Neste sentido, a presença e o apoio dos pais nas apresentações públicas, assim como o seu *feedback* e reforço depois de cada atuação, apresentam-se como fundamentais no desenvolvimento saudável das capacidades musicais das crianças.

A prática regular de concertos em contextos diversificados visa também fornecer aos estudantes oportunidades de atuarem em ambientes informais e descontraídos, que não envolvam o fator de avaliação, para que estes possam desenvolver as suas competências musicais e a sua autoconfiança num ambiente construtivo e livre de pressões. Neste sentido, a performance em grupo apresenta-se como um meio eficaz de proporcionar experiências de atuação gratificantes.

### 2.6.3. Performance em grupo

Swanwick (1996) destaca o potencial da música de conjunto, afirmando que a prática musical em grupos promove infinitas possibilidades de ampliar a diversidade de experiências, incluindo a avaliação crítica do desempenho dos outros e a presença de um sentido de performance. O autor sustenta que o contexto social não se encontra apenas vinculado à execução da música, como também à sua apreensão e compreensão. Na ótica de Swanwick (1996), a aprendizagem e a performance musical envolvem a construção de planos, imagens e esquemas, através de formas de pensar, praticar, tocar, reagir, aprender pelo meio da imitação e comparação com os pares.

Sawyer (2006) salienta que, quando o desempenho de um grupo se encontra no ponto máximo, os intervenientes experienciam um estado de fluxo de grupo. Este conceito relaciona-se com a Teoria do Fluxo de Csikszentmihalyi (1990, cit. Sawyer, 2006), mas com uma diferença decisiva: Csikszentmihalyi pretendia que o fluxo representasse o estado de consciência do intérprete, ao passo que o fluxo de grupo se refere a todo o conjunto como uma entidade coletiva.

Schutz (1964, cit. Sawyer, 2006), que investigou os processos de interação na música de conjunto, notou que muitos grupos musicais alcançam a sincronia e a intersubjetividade sem a presença de um maestro. As investigações sobre a comunicação gestual na coordenação da performance orquestral de Malhotra (1981, cit. Sawyer, 2006) revelam que, embora o maestro desempenhe um papel importante na organização da performance, os músicos nem sempre o seguem visualmente, e alguns deles relatam nem sequer olhar para o regente. Ao não seguir visualmente o maestro, os intérpretes ouvem os colegas próximos deles e muita da coordenação de grupo ocorre por intermédio de gestos, expressões faciais e movimentos corporais.

Os conceitos levantados são integrados neste projeto através dos concertos dos Pequenos Violinos e das próprias aulas de conjunto. Ao ser interpretada em grupo, a música passa a ser uma experiência partilhada, inclusivamente nas aulas, nas quais o professor propõe que as prestações individuais e em grupo sejam apreciadas por ele e pelos alunos. Estes comentários

podem revelar-se pertinentes, pois, segundo Nelson (2015), essa partilha permite uma aprendizagem mais eficaz e mais significativa, devido à importância que as crianças atribuem à opinião dos seus pares. Swanwick (1996) acrescenta que a imitação e a emulação são particularmente eficazes em indivíduos de idades e grupos sociais semelhantes. Neste sentido, num concerto em que os estudantes mais avançados interpretam peças mais difíceis enquanto são observados pelos colegas menos experientes, os primeiros servirão de fortes modelos para os segundos.

Apesar das idades precoces dos alunos, são trabalhadas, tanto na preparação das apresentações públicas como na sua concretização, várias competências do âmbito da música de conjunto. Em palco, o professor desempenha o papel de maestro e de intérprete, pois, por um lado, orienta e organiza a performance das crianças e, por outro, interpreta as peças em conjunto com a classe. Desta forma, a coordenação de grupo vai resultar dos sinais gestuais referidos anteriormente e da capacidade de audição e de reação dos alunos.

As aprendizagens efetuadas por intermédio da preparação e realização de concertos em diversos contextos, inclusive em grupo, levantam questões no âmbito do desenvolvimento de identidades musicais.

#### **2.6.3.1. Identidade musical**

Hallam (2009) sugere que a música atua sob a auto percepção do indivíduo e a sua forma de se relacionar com o mundo que o rodeia. Neste sentido, a autora argumenta que a música influencia de uma forma crucial a identidade do sujeito. Na mesma ótica, MacDonald e colaboradores (2002, cit. Hallam, 2009), Roe (1999, cit. Hallam, 2009) e Stålhammar (2006, cit. Hallam, 2009) afirmam que a música não só é importante para o ser humano, como também desempenha um papel fundamental no desenvolvimento, negociação e manutenção da sua identidade pessoal. Qualquer indivíduo envolvido em atividades musicais, como a audição, apreciação e interpretação musical, desenvolve aspetos da identidade pessoal que se encontram indissociavelmente vinculados a esses comportamentos musicais (Hallam, 2009). Além disso, a música desempenha um papel especialmente relevante no desenvolvimento da identidade das crianças e dos jovens (ibid., 2009). Investidores como Zillman e Gan (1997, cit. Hallam, 2009) e Roe (1999, cit. Hallam, 2009) apontam provas que demonstraram que a música é a atividade recreativa mais importante em termos de construção de identidade e com maiores níveis de envolvimento por parte dos jovens. Tarrant e colaboradores (2002, cit. Hallam, 2009) e MacDonald e Miell (2000, cit. Hallam, 2009) referem que a música é frequentemente utilizada como um “emblema de identidade”, reconhecendo-a como um aspeto fundamental do sentido de identidade de uma criança. Applegate e Potter (2002, cit. Hallam, 2009) e Carlton (2006, cit. Hallam, 2009) apresentam evidências de que a música permanece como parte fundamental da identidade dos indivíduos ao longo da sua vida.

É destacado por Tarrant e colaboradores (2002, cit. Hallam, 2009) a importância dos gostos musicais partilhados na formação e gestão de grupos de amigos, o que comprova o tipo de influência que a música exerce como fator de identidade nos jovens.

De acordo com Hallam (2009), indivíduos que estejam envolvidos no fazer-musical desenvolvem uma identidade que é crucialmente afetada por essas atividades. A autora corrobora a afirmação com um exemplo de uma criança pequena que frequenta aulas de

piano pela primeira vez. A criança poderá receber a aprovação dos pais para praticar e, depois de um algum tempo, encarar a sua prática do piano como uma das atividades mais importantes em que está envolvida. Assim, quando falar da sua rotina e atividades semanais com os seus amigos e família, a sua perceção de si mesma como pianista irá influenciar o que ela pensa e diz de si mesma. Como tal, desenvolve uma identidade como música no sentido mais vasto da palavra.

Outro ponto que cabe destacar é que a identidade musical é definida como um conceito social e cultural (Hallam, 2009). Hallam (2009) defende que a perceção do sujeito como músico não está diretamente relacionada com a sua habilidade técnica ou conhecimento musical. Green (2002, cit. Hallam, 2009) alega que o juízo que o indivíduo faz de si próprio como músico é profundamente influenciado pelos contextos sociais e culturais e pela forma como o sujeito se relaciona com os outros. Borthwick e Davidson (2002, cit. Hallam, 2009) observaram que os ambientes familiares mais informais, onde se verifica uma maior comunicação entre a família e a criança, auxiliam o desenvolvimento de um sentimento de musicalidade nos jovens.

Questões de género também devem ser tidas em consideração na reflexão do desenvolvimento e manutenção de identidades musicais (Hallam, 2009). Várias investigações realçam que as expectativas culturais e as influências hegemónicas afetam de forma diferenciada o desenvolvimento de identidades musicais nos sujeitos de acordo com o seu género, tanto a nível dos gostos musicais como da sua participação nas atividades (Dibben, 2002; Green, 1997; McClary, 1991; O'Neill, 1997; Welch, 2006, cit. Hallam, 2009).

Toda a literatura referida comprova que os contextos e as influências culturais participam na construção de perceções por parte do sujeito, nomeadamente no que toca à sua autoimagem como músico e às suas preferências musicais, demonstrando, simultaneamente, que variáveis essencialmente não musicais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de identidade musical experienciado pelo indivíduo (Hallam, 2009).

No sentido de potenciar a construção de identidades musicais por parte das crianças, este projeto, assente na realização de concertos em contextos diversificados, enriquece em quantidade e qualidade perceções adquiridas pelos alunos.

A procura de abranger as famílias e os amigos dos jovens na plateia, bem como outras crianças de idades semelhantes, levará a uma partilha social e cultural que, segundo os conceitos apresentados, muito poderá beneficiar o desenvolvimento da identidade musical dos estudantes.

No âmbito das perceções musicais, cabe ainda destacar a importância do elemento da encenação dos concertos no envolvimento das crianças na aprendizagem do violino.

#### **2.6.4. Concerto encenado e a construção de significados na música**

De acordo com Lucy Green (2005, cit. Callegari, 2008), a música é definida como uma prática significativa para as pessoas envolvidas, sendo constituída social e culturalmente por intermédio de manifestações que lhe são externas como rituais, atividades religiosas, cívicas, militares, festivas, de trabalho e diversão, bem como as manifestações sociais, psicológicas e filosóficas a ela inerentes (Green, 1988, cit. Callegari, 2008). Desta forma, o pensamento

musical deve ir além dos materiais sonoros, sendo necessário considerar as interações sociais inerentes à atividade musical, assim como os valores simbólicos que esta acarreta (Grossi, 2007; Almeida, 2005; Green, 2000, 2003; Oliveira, 1981, cit. Callegari, 2008).

Green (1988, cit. Callegari, 2008) afirma que qualquer experiência musical envolve a construção de significados, seja com a música em si, com o próprio indivíduo ou com os outros. A autora categoriza os significados que emergem da relação do sujeito com a música em significados inerentes e descritivos. Os primeiros referem-se aos fatores intrínsecos à própria música, como a organização e compreensão do material sonoro, técnicas instrumentais, elementos expressivos, jogos estruturais e elementos estilísticos. Os segundos dizem respeito aos fatores simbólicos associados à música, às relações e valores sociais e culturais que a música comunica mas que não lhe são intrínsecos, como o esforço, o trabalho, a tensão, a sintonia com o grupo, regras e responsabilidade, contacto com o palco e com o público e memórias particulares. As reações dos ouvintes e a respetiva compreensão dos significados inerentes “dependem das suas competências relativamente ao estilo musical” (Green, 2000, p. 47). Neste sentido, a autora defende que “uma obra musical cujo material seja altamente significativo ou gratificante para uma pessoa pode não ser para outra” (ibid., 2000, p. 47).

Nas suas investigações, Green (1997, 2005, 2006, cit. Callegari, 2008) fundamenta que os dois tipos de significados referidos “são vivenciados simultaneamente e ocorrem em toda a experiência musical” (p. 34) a diversos níveis. A autora delinea um esquema com algumas correlações possíveis entre os dois tipos de significado musical:

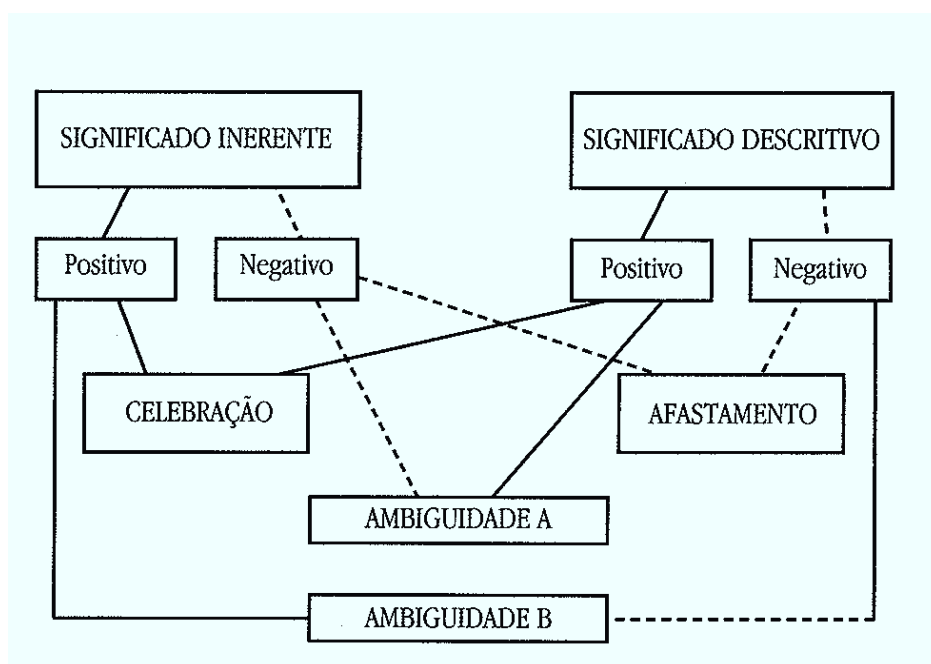


Figura 11. Significados em música (fonte: Green (2000, p. 52))

Segundo a interpretação de Martins (2014), é possível encontrar, para cada um dos significados, uma reação positiva ou negativa. Desta forma, existem quatro respostas possíveis às diversas combinações de reações, sendo estas a celebração, o afastamento e a ambiguidade. Verifica-se a celebração “quando a reação ao significado inerente é positiva e a reação do significado descritivo também” (ibid., 2014, p. 17). Neste caso, verifica-se uma aproximação do indivíduo em relação à música que está a ser ouvida, assim como o género

em que esta se enquadra. Por outro lado, o afastamento é despontado quando ambas as reações são negativas, o que, de acordo com Martins (2014), torna a experiência musical desagradável para o sujeito, pois este “não se enquadra nem aprecia nenhum dos significados que a música transmite” (p. 17). No caso da ambiguidade, é uma resposta que surge quando se observa a oposição de significados. Esta pode surgir quando “o indivíduo aprecia (positivo) o significado descritivo musical (o meio envolvente da música) mas não foi cativado (negativo) pelo significado inerente da mesma” ou quando o significado inerente “é interessante e prazeroso (positivo) mas o descritivo não (negativo)” (ibid., 2014, p. 17).

Green (2000) salienta um ponto essencial para a compreensão da relação dos conceitos referidos e a encenação dos concertos na implementação deste projeto:

As roupas, o penteado ou a pose nas capas dos discos são detalhes de um aspeto mais amplo e necessário de qualquer música: a sua intervenção enquanto artefacto cultural dentro de um contexto social e histórico. Este contexto não é apenas um mero acessório extramusical, mas representa uma parte essencial do significado musical, durante a audição. (p. 48)

Nesta declaração, é comprovado que os elementos de encenação como a indumentária e a caracterização, o faz-de-conta, as projeções de fundos animados, o tipo de palco e os contextos inerentes a cada localização podem favorecer ou inibir os significados desenvolvidos tanto pela assistência como pelos intérpretes. Neste sentido, ao realizarem-se apresentações em vários locais e contextos e com diferentes elementos de encenação, pretende-se potencializar os significados desenvolvidos, tanto pelos alunos, tornando as suas experiências musicais mais significativas e, conseqüente, mais eficazes e motivadoras, como pelo público, no sentido de divulgar a aprendizagem do violino e o seu potencial educativo no desenvolvimento musical, social e identitário das crianças.

A partir destes pressupostos teóricos, o capítulo seguinte relata a intervenção que foi levada a cabo com 14 crianças nas aulas de conjunto, que procura desenvolver níveis de motivação positivos e aliar à aprendizagem regular de sala de aula uma prática sistemática de concertos em contextos diversificados que promovam o desenvolvimento de identidades musicais.

### 3. Metodologia: Intervenção

Neste capítulo são apresentados os aspetos práticos relacionados com a intervenção ocorrida no âmbito da preparação e da realização de concertos em contextos diversificados pela Classe dos Pequenos Violinos. Estes aspetos baseiam-se nas ideias e fundamentos anteriormente expostos. Desta forma, são descritas as diferentes etapas em que se desenrolou este projeto, referindo-se os objetivos que lhe estiveram associados, assim como a metodologia e as estratégias de aprendizagem utilizadas.

#### 3.1. Metodologia investigação-ação

A investigação-ação parte da identificação de uma problemática ou problema concreto e define uma intervenção e uma verificação sobre a resolução ou não do problema.

A investigação-ação obriga os próprios grupos-alvo a assumirem a responsabilidade de decidir quais as mudanças necessárias, e as suas interpretações e análises críticas são usadas como uma base para monitorizar, avaliar e decidir qual o próximo passo a dar no processo de investigação. [...] Esta metodologia orienta-se para a melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessa mudança. (Vilelas, 2009, pp. 194-195)

Segundo Coutinho e colaboradores (2009, cit. Verdelho, 2014), esta tipologia de investigação adequa-se ao processo de ensino-aprendizagem no sentido em que o professor assume o papel de investigador.

Verificamos que sempre que numa investigação em educação se coloca a possibilidade, ou mesmo necessidade, de proceder a mudanças, de alterar um determinado *status quo*, em suma, de intervir na reconstrução de uma realidade, a Investigação-Ação regressa de imediato à ribalta para se afirmar como metodologia mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas. (Coutinho *et al*, 2009, cit. Verdelho, 2014, p. 45)

Nesta metodologia de investigação encontra-se presente a componente de intervenção direta na realidade, bem como as suas dimensões participativa, colaborativa e crítica (Vitorino, 2014). Estas características adequam-se com a estrutura deste projeto, sendo que os diversos momentos de debate e reflexão crítica sobre as práticas planeadas, observadas e realizadas, levaram a novos caminhos de planeamento, ação, observação e reflexão.

### **3.2. Contextualização da intervenção**

Este projeto foi desenvolvido na Escola de Artes do Centro de Artes e Espetáculos da Figueira da Foz durante o ano letivo de 2015/16, envolvendo uma classe de conjunto, a Classe dos Pequenos Violinos, composta por 14 crianças, 12 raparigas e 2 rapazes.

O presente projeto mobilizou a preparação e a realização de 6 concertos em contextos diversificados. Neste sentido, o trabalho realizado nas aulas individuais e de conjunto através da preparação de repertório misto, constituído pelas primeiras lições do primeiro volume do Método Suzuki e pela adaptação de temas tradicionais portugueses e do tema principal da banda sonora do filme “Frozen” da Disney, foi articulado com apresentações públicas realizadas em diferentes espaços e formatos e com variados elementos de encenação.

Antes de se proceder à descrição das estratégias utilizadas, é necessário recordar os objetivos da intervenção em questão.

### **3.3. Objetivos de intervenção**

Tendo em conta que esta intervenção se centrou nas aprendizagens musicais e sociais associadas à realização de apresentações públicas por uma classe de conjunto de violinos em contextos diversificados, consolidaram-se em torno da mesma os seguintes objetivos:

- Organizar a classe de conjunto de violinos em formato de grupo de música de câmara com formação e identidade próprias, concretizado através de dinâmicas de aprendizagem em grupo, da utilização de repertório misto e da adoção de um nome e imagem de grupo;
- Realizar concertos do grupo de câmara em contextos diversificados e de carácter formal e informal;
- Envolver as famílias das crianças nas dinâmicas de aprendizagem e de atuação;
- Promover dinâmicas de sensibilização e interação com a comunidade envolvente e os públicos em geral.

A partir destes objetivos, foi planeada e levada a cabo uma intervenção que será, de seguida, descrita.

### **3.4. Metodologias e estratégias**

A intervenção anteriormente contextualizada foi implementada por intermédio de quatro componentes: o trabalho desenvolvido nas aulas, o repertório estudado, os concertos realizados e o envolvimento das famílias no processo de ensino-aprendizagem. Será apresentada uma descrição de cada uma destas componentes, que relata a ação desenvolvida, assim como as metodologias e estratégias empregadas para a concretização do processo de intervenção.

### 3.4.1. Trabalho nas aulas

Ao colocar-se em prática esta intervenção, articulou-se o trabalho desenvolvido em cada uma das componentes da metodologia utilizada, que envolve aulas individuais e de conjunto, de forma a proporcionar às crianças uma maior amplitude de aprendizagens e experiências.

Seguindo as linhas orientadoras da metodologia Suzuki anteriormente referenciadas, as lições individuais destinaram-se à leitura e ao estudo do repertório, sendo conduzido um trabalho focado nos aspetos técnicos e na preparação das audições individuais. Complementarmente, nas aulas de grupo, além de se praticar e interpretar em conjunto as peças estudadas nas aulas individuais, foram planeadas, encenadas, ensaiadas, simuladas e discutidas as apresentações da classe de conjunto.

Esta organização e divisão de tarefas, além de ser fundamentada pelas referências levantadas no enquadramento teórico, foi planificada atendendo às características específicas de cada uma das modalidades. No caso das sessões individuais, que compreendem uma maior interação pessoal entre o aluno e o professor, foi possível dedicar mais tempo e atenção às dificuldades de cada estudante, identificando-as e solucionando-as mais rapidamente. Por outro lado, as aulas de conjunto permitiram a criação de dinâmicas de grupo, baseadas na relação entre pares, na cooperação e na competição saudável que, mediadas pelo professor, transformaram o espaço da sala de aula num local de fortes vivências sociais e exploração criativa.

Relativamente às aulas individuais, adaptando a abordagem às necessidades e ao ritmo de aprendizagem de cada criança, foram apresentados, explicados e demonstrados os conceitos base da teoria musical e da técnica do violino. Nestas lições, cada peça foi lida, empregando as competências de leitura da pauta com ou sem o auxílio do professor, e estudada, recorrendo a estratégias como a imitação, a repetição e o trabalho de mãos separadas e de coordenação de mãos.

Nas datas próximas de concertos ou de audições, o programa a apresentar em grupo era revisto e, no caso das atuações individuais, eram realizadas simulações e ensaios com a professora acompanhadora.

No caso das aulas de grupo, aproveitando as grandes dimensões do estúdio de dança onde decorriam as lições, os alunos eram dispostos em filas voltados para o professor e, seguindo as suas instruções, organizavam-se em diferentes formações consoante a atividade realizada.

Nestas sessões, era realizada uma revisão de todo o repertório estudado pelos discentes. No entanto, dada a discrepância de níveis, muitas das obras abordadas eram demasiado complexas para os alunos mais novos e inexperientes. Neste caso, os estudantes mais avançados serviam de modelo para os colegas, que podiam observar e memorizar as peças que iriam aprender no futuro. Também aos alunos que já tinham iniciado o estudo de uma obra, mas ainda não tinham dominado a sua execução, foi-lhes dada a oportunidade de exercitarem as suas capacidades em conjunto com os colegas mais capazes. Alguns discentes que se destacaram pela sua responsabilidade e capacidades musicais desempenharam o papel de líder do grupo nas aulas e em determinadas atuações. Estas atividades levaram à criação de dinâmicas de aprendizagem entre pares que, atendendo às ideologias apresentadas no segundo capítulo da segunda parte deste relatório, atuam de forma eficaz tanto no processo motivacional dos alunos como no desenvolvimento de aprendizagens

musicais e sociais, como sugerem Ausubel, Bandura e Vygotsky (e.g. Oliveira, 2010, Hallam, 2009 e Anastácio, 2013).

Além da aprendizagem e estudo das peças, as aulas coletivas foram essenciais na preparação das atuações da classe de conjunto, sendo que toda a encenação dos concertos foi negociada e ensaiada com os estudantes no decorrer destas sessões. Para cada concerto, foi anunciada a data e o contexto em que este se iria realizar, sendo depois permitido aos alunos partilhar sugestões relativas à indumentária e aos ornamentos que gostariam de usar em palco. De acordo com o espaço e com a formalidade de cada apresentação pública, era planeada e testada uma encenação mais ou menos complexa, assim como as entradas, saídas e disposição em palco.













Nas datas que antecederam audições individuais, cada estudante interpretou as obras que ia apresentar para os colegas. Para tal, as crianças foram organizadas numa fila, sentadas, libertando o espaço no centro da sala para servir de palco. Nestas simulações, cada aluno treinou a entrada e saída de palco, assim como os agradecimentos e a colocação do violino.

As aulas de grupo proporcionaram variados momentos de descontração, por intermédio de diversas atividades como concursos de identificação de notas e de figuras rítmicas no quadro, competições de interpretação de peças em pequenos grupos, apreciação de uma apresentação *PowerPoint* que iria ser projetada e servir de fundo para a atuação na Audição de Natal da Escola de Artes, visualização e discussão de vídeos relacionados com atuações musicais e o violino, assim como dos vídeos e fotos dos concertos anteriores da classe de conjunto.

Além das atividades mencionadas, também os ensaios da encenação dos concertos ofereceram várias situações de informalidade e divertimento.

Em relação à classe de conjunto, cabe ainda destacar a utilização da tabela de avaliação de comportamento dos alunos e das alunas como instrumento de avaliação e, sobretudo, como um meio de gerir o comportamento e a atenção das crianças nas aulas. A descrição deste método de avaliação encontra-se descrito no capítulo 3.2 da primeira parte do Relatório.

**Tabela 14.** Exemplo da avaliação realizada através da tabela de comportamento dos alunos e das alunas

Nome	6/05	13/05	20/05	27/05 – Aula de prémio
A1				
A2				
A3				

A estrela atribuída a cada estudante no final da lição (na sequência de qualidade encarnado, amarelo, verde, azul) era comunicada a toda a turma, fornecendo aos discentes um *feedback* do seu comportamento e desempenho na aula. Adicionalmente, o aluno com mais estrelas azuis no final de um número determinado de aulas era recompensado com a oportunidade escolher um autocolante oferecido pelo professor para colocar no violino. Esta estratégia funcionou como um forte estímulo para as crianças, principalmente as mais jovens, despertando o seu sentido de competitividade e provocando a adaptação da sua conduta.

### 3.4.2. Repertório

Seguindo as diretrizes da metodologia Suzuki, os conteúdos programáticos trabalhados nas aulas seguiram as primeiras lições do primeiro volume do método (Suzuki, 2007). Estas incluem temas tradicionais infantis reescritos para violino e obras simplificadas do período Barroco.

Segundo Trindade (2010), cada peça dos manuais de Suzuki vai introduzindo novos aspetos técnicos. Esta estrutura sequencial e progressiva de conteúdos adequados para crianças motivou a escolha deste modelo como o pilar central da organização do repertório trabalhado.

Com o intuito de complementar o programa abrangido nos volumes do método Suzuki, foram elaboradas e incorporadas algumas adaptações originais de temas tradicionais portugueses, tais como “Papagaio Loiro” e “Eu fui ao Jardim Celeste”<sup>17</sup>. Embora estas obras não incorporem novos aspetos técnicos, foram integradas nos conteúdos programáticos no sentido de aproximar a aprendizagem do violino com o contexto cultural dos alunos. Por outro lado, a inclusão de repertório suplementar efetuou-se através da negociação com os estudantes, como foi o caso do tema principal da banda sonora do filme da Disney “Frozen”, que foi adaptado para satisfazer as várias solicitações das crianças.

Além das obras referidas, o programa estudado integrou a prática de técnicas rigorosas como escalas e exercícios de colocação do 4<sup>o</sup> dedo. Desta forma, pretendeu-se atingir um equilíbrio entre repertório formal e informal, alcançado pelo ajuste dos conteúdos programáticos a uma abordagem mais lúdica, demarcada da imagem mais conservadora habitualmente associada à aprendizagem do violino, sem comprometer a qualidade da aprendizagem técnica do instrumento.

Através da conjugação entre o programa contido nos manuais de Suzuki e as transcrições e arranjos originais de temas familiares para as crianças, apresentados no formato de concertos para familiares e amigos, foram proporcionadas aos jovens violinistas várias experiências que, à luz dos conceitos mobilizados no enquadramento teórico deste estudo, oferecem condições favoráveis à construção de fortes significados musicais.

### 3.4.3. Concertos em contextos diversificados

O projeto em questão desenvolveu-se em torno de 6 apresentações públicas realizadas em diferentes locais e contextos. Foram estas:

- “Noite dos Esqueletos”, no dia 31 de outubro de 2015;
- Audição das classes de piano e violino da Escola de Artes do CAE, no dia 5 de dezembro de 2015;
- Audição de Natal da Escola de Artes do CAE, no dia 22 de dezembro de 2015;
- Participação da Classe dos Pequenos Violinos no “Jardim da Páscoa”, no dia 19 de março de 2016;

---

<sup>17</sup>Consultar anexo A

- “Miniconcerto de violinos” inserido nas comemorações do aniversário do Museu Municipal Santos Rocha, no dia 7 de maio de 2016;
- Audição de final de ano das classes de piano e violino da Escola de Artes do CAE, no dia 12 de junho 2016.

Cada atuação será agora descrita pormenorizadamente.

### “Noite dos Esqueletos”

A 5ª edição da Noite dos Esqueletos realizou-se no dia 31 de outubro, no Museu Municipal Santos Rocha, entre as 21h00 e as 00h00, e foi organizada pela Divisão de Cultura do Município da



Figura 12. Cartaz publicitário do evento da "Noite dos Esqueletos"

Figueira da Foz.

Nessa noite, perto de um milhar de crianças e adultos percorreram as diversas salas do Museu, especialmente decoradas para a ocasião.

Além da transformação do espaço, os membros do grupo de teatro da Escola de Artes do CAE, assim como o grupo Pateo das Galinhas - Teatro de Bico e os funcionários da Divisão de Cultura, mascararam-se de terríveis criaturas com o intuito de animar e assustar os visitantes.

A classe dos Pequenos Violinos foi convidada pela direção da Escola de Artes do CAE a participar no evento, ficando-lhe encarregue a animação da primeira sala visitada pelo público.

Além da visita guiada ao edifício, a “Noite dos Esqueletos” integrou também um desfile de máscaras, realizado no palco do Auditório do Museu. Este desfile contou com uma atuação da Classe dos Pequenos Violinos.

Atendendo ao contexto informal e lúdico de ambas as atuações, foi planeada uma pequena encenação, na qual os alunos e o professor se disfarçaram de vampiros. Dado que o evento se realizou no início do ano letivo, foi selecionada apenas uma obra para ser interpretada, a peça “Balancé”.

No primeiro momento de atuação, os estudantes e o professor encontravam-se deitados no chão como se estivessem adormecidos, com os violinos colocados à sua frente, enquanto o público entrava e preenchia a sala. A certo ponto, o vampiro professor levantava-se e emitia uma gargalhada maléfica, que servia de sinal para os estudantes se erguerem do chão. De seguida, a professora de piano interpretava o início da *Tocata*



Figura 13. Primeiro momento musical da Classe dos Pequenos Violinos na "Noite dos Esqueletos"

e *Fuga* de Bach e os pequenos vampiros pegavam no violino e colocavam-se em posição de descanso. Ao ouvir o sinal do piano, os violinos eram colocados e os alunos, em conjunto com o professor, executavam a peça “Balancé”. Os estudantes estavam dispostos por filas e o docente, por cada nota tocada, avançava um passo. Ao passar à frente do primeiro discente, este seguia o professor, formando-se assim uma fila única que percorria a sala ao ritmo da peça, sempre repetida até ao final da encenação. Sendo que na sala estava representada a cena do lobo mau e da avozinha da história do capuchinho vermelho, o docente, seguido pelos seus discípulos vampiros, rodeavam a cama onde estava deitado o lobo como se estivessem a tocar uma canção de embalar. Quando o professor decidia que era altura de terminar, fazia sinal ao piano, que com um acorde dissonante avisava os alunos para voltar à sua posição original. O processo foi repetido várias vezes até os visitantes prosseguirem a sua visita.

O segundo momento aconteceu no palco do Auditório do Museu Municipal, antes do desfile de máscaras. A encenação foi semelhante à da primeira atuação, mas desta vez, em vez de rodearem a cama, os estudantes seguiram o professor até fora do palco, invadindo o público, e, posteriormente, até fora da sala.



**Figura 14.** Segundo momento musical da Classe dos Pequenos Violinos na “Noite dos Esqueletos”

### **Audição das classes de piano e violino da Escola de Artes do CAE**

A audição das classes de piano e violino dos professores Carolina Alves e Gonçalo Sousa da Escola de Artes do CAE realizou-se no dia 5 de dezembro, pelas 16h30, no Auditório do Museu Municipal. Nesta audição, cada aluno interpretou uma obra selecionada e preparada nas aulas individuais.

Dado o carácter mais formal desta apresentação, as crianças vestiram-se de forma cuidada mas livre.

Relativamente à encenação e colocação em palco, os estudantes de violino foram instruídos a posicionarem-se no centro do palco, a colocar o violino seguindo o sinal da professora acompanhadora e a agradecerem ao público antes e depois da sua atuação.



**Figura 15.** Atuação individual na audição das classes de piano e violino da Escola de Artes do CAE

## Audição de Natal da Escola de Artes do CAE

A audição de Natal da Escola de Artes do CAE decorreu no Grande Auditório do Centro de Artes e Espetáculos da Figueira da Foz, no dia 22 de dezembro, e contou com a participação das classes de conjunto da Escola de Artes, assim como de alguns alunos das classes de instrumento.

A audição foi dividida em duas partes, sendo que os estudantes mais jovens, com menos de 10 anos, atuaram às 18h00 e os mais velhos às 21h00. A atuação da Classe dos Pequenos Violinos iniciou a primeira parte da audição.

A interpretação das obras “Balancé”, “Brilha brilha a estrelinha”, a variação “Cavalito salta”, “O balão do João” e “Papagaio Loiro” foram complementadas com uma apresentação *PowerPoint* que foi projetada durante a atuação. As projeções continham figuras relacionadas com o título de cada peça assim como imagens e animações alusivas à época natalícia. Além destes elementos cénicos, tanto as crianças como o professor envergaram camisolas vermelhas ou brancas, calças azuis e um barrete de Pai Natal.



Figura 16. Atuação na Audição de Natal da Escola de Artes do CAE

## “Jardim da Páscoa”

O evento “Jardim da Páscoa”, que decorreu no Jardim Municipal, entre 19 de março e 3 de abril, foi fruto de uma parceria entre a Câmara Municipal da Figueira da Foz, a Junta de Freguesia de Buarcos e São Julião, a Associação Comercial e Industrial da Figueira da Foz e o Grupo de Cidadãos “Porque Sim”, contando ainda com o apoio da Figueira TV e da marca Regina.



Figura 17. Cartaz publicitário do evento “Jardim da Páscoa”

No dia 19 de março pelas 15h00, a chegada do casal de Coelhoinhos Regina foi acompanhada pela Fanfarra dos Bombeiros Voluntários da Figueira da Foz, seguida pelo Miniconcerto da Classe dos Pequenos Violinos e um espetáculo do Avô Cantigas.

Para esta atuação, o professor solicitou aos alunos para vestirem roupa florida ou com cores vivas características da Primavera.

O concerto decorreu num ambiente informal e descontraído. Os pequenos violinistas partilharam o palco situado no centro do Jardim Municipal com os recém-chegados Coelhoinhos Regina, que os presentearam com ovos da Páscoa no final da atuação.

Foram apresentadas as peças “Já Passou”, “Cai Neve”, “Go tell Aunt Rhody”, “Os Patinhos”, “O Balão do João”, “Cavalito Salta” e “Brilha brilha a estrelinha”.



**Figura 18.** Atuação da Classe dos Pequenos Violinos no Jardim da Páscoa

### Miniconcerto de violinos no aniversário do Museu Municipal

No dia 7 de maio pelas 15h30, assinalando os 122 anos do Museu, foi realizado um miniconcerto da Classe dos Pequenos Violinos na sala onde se encontrava exibida a exposição de pintura do artista Mário Rita.

Os pequenos violinistas apresentaram as obras “Canção de Maio”, “Já Passou”, “Go tell Aunt Rhody”, “Papagaio Loiro” e as lições nº 2 e 1 do Volume I do Método Suzuki.

Relativamente à encenação e colocação em palco, a classe de conjunto foi disposta em três filas, sendo a ala traseira composta pelas estudantes mais avançadas que tocavam todas as peças do concerto, a fileira do meio com os discentes intermédios, e a fila dianteira com os alunos mais recentes. Desta forma, no início do concerto, apenas a fila de trás estava de pé, enquanto que os estudantes nas outras alas se encontravam sentados com os violinos pousados no chão. À medida que se ia avançando nas músicas, os alunos iam-se erguendo até que, no final, toda a gente estava levantada e pronta para tocar a última obra.



**Figura 19.** Miniconcerto da Classe dos Pequenos Violinos no aniversário do Museu Municipal

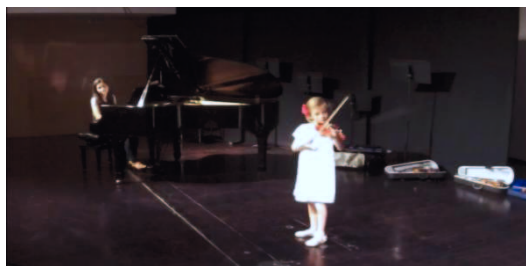
Para a peça “Já Passou”, o docente designou uma aluna para se colocar à frente das colegas e colocar o violino no momento certo. Para a última peça, a lição nº 1 executada em simultâneo com a lição nº 6, a formação foi dividida em duas filas colocadas frente a frente, uma liderada pelo professor e outra por uma discente mais avançada.

Em relação à indumentária, foi dada liberdade aos alunos para se vestirem como preferissem.

## Audição de final de ano das classes de piano e violino da Escola de Artes do CAE

A audição de final de ano das classes de piano e violino dos professores Carolina Alves e Gonçalo Sousa da Escola de Artes do CAE realizou-se no dia 12 de junho, pelas 17h00, no Auditório do Museu Municipal. Esta apresentação foi estruturada, organizada e encenada de forma

semelhante à audição individual do dia 5 de dezembro anteriormente descrita.



**Figura 20.** Atuação individual na audição das classes de piano e violino da Escola de Artes do CAE

### 3.4.4. Envolvimento das famílias

Atendendo aos objetivos desta intervenção, procurou-se, com a implantação deste projeto, proporcionar diversas oportunidades para envolver as famílias dos alunos nas dinâmicas de aprendizagem e de atuação. Este envolvimento familiar manifestou-se não só pela presença dos pais nas aulas individuais, mas sobretudo pelo contacto com o professor no sentido de obter um retorno da aprendizagem dos alunos. Através das informações que receberam do professor, os Encarregados de Educação puderam contribuir ativamente para o estudo em casa dos seus educandos, tornando a aprendizagem mais eficaz.

Por outro lado, a presença das famílias dos estudantes nos concertos revelou-se essencial, não só pelo reforço e aprovação de fontes externas essenciais no desenvolvimento da motivação intrínseca dos estudantes, mas também pela sua contribuição fundamental na supervisão e no transporte dos alunos para os locais de concerto.

Este capítulo descreveu em pormenor a intervenção realizada com a classe de conjunto dos Pequenos Violinos, não só no trabalho desenvolvido em sala de aula, como também nos concertos apresentados em formatos e contextos diversos.

Paralelamente a esta intervenção, foi conduzida uma investigação com o objetivo de verificar os efeitos da realização de concertos em contextos diversificados na motivação e nas aprendizagens dos alunos. Além disso, procurou-se avaliar as percepções desenvolvidas pelas crianças, os pais e o público em geral em relação ao trabalho desenvolvido nas aulas e em palco, ao violino e à sua aprendizagem.

## 4. Metodologia: Investigação

Este Projeto de Investigação foi desenvolvido no sentido de aferir os resultados da intervenção anteriormente descrita, analisando os processos motivacionais e de aprendizagem, dos alunos, assim como as perceções desenvolvidas pelos estudantes, os seus pais e o público em geral.

Segundo Afonso (2005, cit. Vitorino, 2014), “a investigação qualitativa preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e interrelacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade” (p. 37).

Tendo em conta a problemática inicial e a intervenção supracitada, formulam-se as seguintes questões de partida:

**Quais as implicações da realização de concertos em contextos diversificados nos níveis de motivação e nas aprendizagens dos estudantes de violino?**

**Que perceções são desenvolvidas por pais e pela comunidade em geral a partir da realização de concertos de violino?**

Estas questões permitem o estabelecimento de objetivos de investigação. Neste capítulo, serão enumerados esses mesmos objetivos, assim como as técnicas utilizadas na recolha e análise de dados. Posteriormente, os resultados obtidos através destes procedimentos serão apresentados e discutidos.

### 4.1. Objetivos da investigação

Constituíram-se como objetivos centrais desta investigação:

- Analisar os efeitos da realização de concertos nas crianças, aos níveis da motivação, do estudo, da aprendizagem, da imagem da música e do violino e da perceção sobre a interação com o público.
- Analisar a perceção dos pais sobre o processo desenvolvido e sobre a imagem da música erudita e do violino, da aprendizagem, motivação e estudo dos filhos, do próprio envolvimento e do potencial pedagógico dos concertos.
- Analisar a perceção da comunidade e públicos que acompanham o percurso da classe de conjunto de violinos na escola e nos concertos, em termos da imagem da música erudita e do violino e da sensibilização para o seu estudo.

No sentido de procurar responder à questão de partida e cumprir com objetivos de estudo estabelecidos, o processo investigativo alicerçou-se em três fases estruturais: a recolha, a análise e a interpretação dos dados.

Seguidamente, são enumerados e contextualizados os instrumentos utilizados para a obtenção de dados e são apresentados os argumentos que fundamentam a sua escolha.

## 4.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Neste subcapítulo apresentam-se e justificam-se os instrumentos de recolha de dados empregados no projeto de investigação que foi implementado.

No âmbito das diversas tradições epistemológicas e metodológicas das ciências sociais consolidaram-se diferentes modalidades formalizadas de recolha e análise de informação empírica, implicando a utilização de instrumentos, a montagem de dispositivos e a concretização de procedimentos específicos. No quadro da investigação naturalista, as técnicas de recolha de dados mais frequentemente utilizadas são a pesquisa arquivística, a observação, a entrevista e o inquérito por questionário. (Afonso, 2005, cit. Estevam, 2015, p. 49)

A presente investigação resultou de um trabalho amplo, com recurso a diversas técnicas de recolha de dados, designadamente: observação direta com notas de campo, reflexões e planificações semanais das aulas, registos audiovisuais, fichas de observação das aprendizagens e das atitudes dos alunos, entrevistas semiestruturadas aos estudantes e aos Encarregados de Educação, inquéritos e registos escritos pelos alunos em formato de carta dirigida ao Pai Natal.

### 4.2.1. Observação direta

A observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários. (Afonso, 2005, cit. Estevam, 2015, p. 49)

Segundo Costa (1986, cit. Estevam, 2015), existem dois tipos de observação: participante e não participante. Nesta investigação foi realizada uma recolha de dados através da observação participante, que consiste “na observação direta dos acontecimentos, situações e outras ocorrências no momento em que eles se desenvolvem” (Estevam, 2015, p. 50).

Estevens (2014) afirma que a observação pode ainda classificar-se como estruturada ou não estruturada, sendo que nesta investigação foi adotada a segunda categoria. Segundo Cozby (1989, cit. Stevens, 2014), este tipo de observação é conduzida “quando o investigador quer descrever e compreender o modo como as pessoas vivem, trabalham e se relacionam num determinado contexto social, (implicando) que o investigador se insira na situação (...) e observe o próprio contexto, os padrões das relações entre as pessoas, o modo como reagem aos eventos que ocorrem” (p. 48).

O trabalho de campo realizou-se de outubro de 2015 a junho de 2016, estendendo-se ao longo de 24 semanas, e envolveu as aulas individuais (30 minutos semanais) e de grupo (60 minutos semanais).

#### 4.2.1.1. Notas de campo

Realizadas logo após as observações, as notas de campo<sup>18</sup> incluíram registos detalhados e descritivos no contexto de sala de aula, que se revelaram uma importante ferramenta de recolha de dados, pois nelas conseguiu-se registar comportamentos, motivações e empenho dos alunos, assim como as aprendizagens desenvolvidas.

Máximo-Esteves (2008, cit. Estevam, 2015) identifica as notas de campo como um recurso de recolha de informação vantajoso por incluírem notas interpretativas, ideias, interrogações, sentimentos e outras impressões que surgem durante a observação. Contrariamente, Afonso (2005, cit. Estevam, 2015) refere que “a falta de rigor nos registos produzidos é uma grande desvantagem” (p. 51). Segundo este autor, “as notas de campo por vezes tornam-se vagas e com inferências elementares” (Afonso, 2005, cit. Estevam, 2015, p. 51).

Exemplo de nota de campo:

##### **“NC2 Aula de Conjunto de Sábado, 28/11/2015**

O professor anunciou a indumentária do concerto de Natal, composta por um barrete de pai natal e uma camisola vermelha ou branca. As alunas focaram-se nos pormenores da vestimenta:

“Professor, posso levar um chapéu com trancinhas?”

“Posso ir de Mãe Natal em vez de Pai Natal?”

“A camisola pode ter desenhos?”

#### 4.2.1.2. Planificações e reflexões semanais das aulas individuais e de conjunto e registos audiovisuais das aulas

As planificações e reflexões das aulas elaboradas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada foram um eficaz instrumento de recolha de dados pois descrevem pormenorizadamente tanto as estratégias e metodologias utilizadas no decurso das aulas, como as respostas e reações dos alunos às mesmas. Desta forma, foi possível recolher muita informação útil dos relatos das aulas, como se pode verificar nas planificações e reflexões apresentadas nos capítulos 5 e 6 da 1ª parte do presente Relatório.

Também no contexto da Prática de Ensino Supervisionada e no sentido de obter um relato mais fiel e uma reflexão mais completa de cada sessão, foram realizados registos audiovisuais de várias aulas e de todas as apresentações públicas realizadas ao longo do ano. Estes registos foram reproduzidos e analisados sempre que necessário, para averiguar alguns aspetos mais concretos sobre o objeto de estudo.

Koshy (2005, cit. Vitorino, 2014) refere que, através do visionamento de gravações, podem ser analisados diferentes aspetos da atividade realizada e identificadas situações inesperadas, que podem ser significativas. A mesma autora defende que “a gravação em vídeo é bastante útil para a recolha precisa de informação sobre a participação e as atitudes dos alunos” (Koshy, 2005, cit. Vitorino, 2014, p. 40)

---

<sup>18</sup> Consultar anexo D

### 4.2.1.3. Grelhas de observação

Foram registados nas grelhas de observação<sup>19</sup>, preenchidas no final de cada aula, os resultados obtidos a nível das aprendizagens e atitudes dos estudantes ao longo do ano letivo.

Segue-se um exemplo de grelha de observação das aprendizagens dos alunos:

**Tabela 15.** Grelha de observação das aprendizagens dos alunos durante o mês de junho

Alunos	10 - 11 Jun		
	L	T	E
A1	1	2	2
A2	-	2	2
A3	2	2	1
A4	-	2	2
A5	-	4	4
A6	-	4	3
A7	-	4	3
A8	4	4	4
A9	-	4	3
A10	1	2	1
A11	-	4	3
A12	-	-	-
A13	-	3	2
A14	-	-	-

Na coluna da esquerda estão identificados e dispostos verticalmente os estudantes observados, sendo que a cada um dos alunos é atribuída uma avaliação, numa escala de 1 a 5, das competências identificadas na coluna da direita. Esta encontra-se dividida em 3 categorias: **L** – Leitura, que corresponde às competências de leitura da pauta e das notas; **T** – Técnica, que se refere às capacidades técnico-musicais demonstradas e **E** – Expressão, que diz respeito às competências expressivas e de qualidade sonora.

Relativamente à avaliação realizada, o 1 corresponde ao nível mais baixo e o 5 ao mais alto. No nível 1, os alunos revelam capacidades de leitura, técnica e expressão que não satisfazem os objetivos. A nível das aptidões de leitura, demonstram-se incapazes de identificar as notas e as figuras rítmicas da peça sem a ajuda do professor. Neste patamar qualitativo, os estudantes revelam grandes dificuldades técnicas a interpretar as obras e ainda não dominaram os princípios básicos da técnica do violino, tais como a colocação célere e correta dos dedos da mão esquerda na corda (responsável pela afinação) e o controlo do arco, para não tocar em duas cordas simultaneamente. No que respeita às competências de expressão, não é manifestada consciência pela qualidade do som nem pela duração completa das notas.

No nível 2, as competências dos estudantes encontram-se num patamar ainda pouco satisfatório. As suas capacidades de leitura ainda não atingiram o grau de desenvolvimento que lhes permite identificar as notas e os ritmos na pauta autonomamente. No entanto, quando auxiliados pelo professor, conseguem cumprir esta tarefa de uma forma mais

<sup>19</sup> Consultar anexo C

diligente do que no nível 1. Relativamente às suas habilidades técnicas, embora apresentem lacunas no controlo e na distribuição do arco, os discentes já são capazes de colocar, ainda que lentamente, os dedos da mão esquerda corretamente na corda, mantendo uma afinação mais constante que no patamar anterior. No âmbito das competências expressivas, é revelada uma maior preocupação com a qualidade sonora, sendo que os alunos evitam aplicar demasiada força na corda com o arco, embora ainda não sejam reproduzidas dinâmicas e ainda se identifiquem paragens de som entre as notas.

No terceiro estágio, as capacidades dos discentes encontram-se num patamar satisfatório. Neste nível, as crianças são capazes de identificar as notas e os ritmos mais simples na partitura sem a ajuda do professor. Denota-se um maior domínio técnico, na medida em que a colocação dos dedos da mão esquerda das peças já se encontra dominada e é evidenciado um maior controlo da mão do arco do que no estágio anterior. No entanto, identificam-se ainda alguns momentos de falta de coordenação entre as duas mãos. A nível expressivo, são reproduzidas as dinâmicas de *forte* e *piano* e é demonstrado o cuidado com a qualidade do som.

Relativamente à classificação de 4 valores, os alunos apresentam boas capacidades de leitura, técnica e expressão. No que toca à leitura, são agora capazes de identificar rapidamente as notas e os ritmos na pauta. O seu nível técnico engloba já diferentes golpes de arco e um bom domínio tanto da mão esquerda como da direita. Em relação à expressão, os estudantes já se apresentam capazes de reproduzir as dinâmicas de *forte*, *mezzo forte*, *mezzo piano* e *piano*, assim como de *crescendo* e *diminuendo*.

O nível 5 foi atribuído aos alunos que demonstram muito boas capacidades de leitura, sendo capazes de identificar, além das notas e figuras rítmicas, indicações de tempo como *ritardando* e suspensões. Nas competências técnicas, os estudantes evidenciam o domínio de todos os requisitos técnicos necessários para a execução das peças. Na categoria expressiva, produzem um som cuidado e controlado, respeitando as dinâmicas escritas.

De forma semelhante, foram avaliadas as atitudes dos alunos, como demonstrado no exemplo seguinte:

**Tabela 16.** Grelha de observação das atitudes dos alunos durante o mês de junho

Alunos	10 - 11 Jun	
	PO	EE
A1	3	3
A2	3	2
A3	1	3
A4	3	3
A5	3	4
A6	3	3
A7	3	5
A8	4	5
A9	3	3
A10	3	2
A11	3	4
A12	-	-
A13	4	3
A14	-	-

Neste caso, a coluna da direita foi dividida em duas categorias: **PO** – Participação ordenada, referente ao comportamento das crianças na sala de aula, e **EE** – Estudo e empenho, que corresponde aos níveis de estudo e empenho demonstrados pelos alunos.

Em relação à participação ordenada, no nível 1, o comportamento dos estudantes é insatisfatório, sendo que revelam desrespeito pelas regras e impedem o bom funcionamento da aula. No segundo patamar, os alunos encontram-se desconcentrados e distraem os colegas, obrigando o professor a chamar-lhes a atenção constantemente. Quando os discentes participam ordenadamente na aula, não se destacando nem pela negativa, nem pela positiva, obtêm a classificação de 3. No quarto nível, os estudantes demonstram interesse em auxiliar o professor e os colegas. No quinto e último patamar, os alunos apresentam capacidades de liderança e de espírito de grupo, servindo como modelos de performance e de conduta para os colegas.

No que toca ao estudo e empenho, no nível 1, os estudantes não demonstram qualquer tipo de empenho pela aprendizagem e evidenciam a ausência de estudo em casa. No patamar 2, os níveis de estudo e de empenho ainda se apresentam insuficientes, embora já haja indícios de algum estudo em casa. No terceiro nível, é demonstrado interesse e os discentes praticam em casa, embora o tipo de estudo seja superficial, não cumprindo os planos estabelecidos pelo professor. No patamar 4, os alunos apresentam bons níveis de estudo e empenho, preocupam-se em executar as indicações do professor e praticam em casa quase todos os dias. No último nível, os estudantes cumprem os planos estipulados pelo professor, procuram preparar o repertório para o executar sem erros na aula e demonstram desejo de aprenderem mais peças e conceitos.

## 4.2.2. Entrevistas

Uma estratégia de enorme importância para a recolha de dados relevantes foi a realização de entrevistas semiestruturadas aos alunos e Encarregados de Educação<sup>20</sup>, que complementaram os dados recolhidos através da observação. Bogdan e Biklen (1991, cit. Vitorino, 2014) afirmam que “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p. 40).

Máximo-Esteves (2008, cit. Verdelho, 2014) refere que existem vários tipos de entrevista com diferentes organizadores conceptuais, dependendo da formalidade da situação, do padrão de estrutura do conteúdo e da sua orientação mais ou menos direta. Segundo o autor, este recurso pode ser utilizado como instrumento único ou em associação com outros e pode destinar-se a um ou vários entrevistados (ibid., 2014).

Nesta investigação foi utilizada uma técnica de entrevista semiestruturada. Esteves (2014) defende que este tipo de entrevista permite “uma melhor perceção de mudanças ou diferenças individuais; a flexibilidade na gestão do tempo; a diversificação na abordagem dos tópicos; a adaptação da entrevista ao entrevistado e uma maior individualização da comunicação” (p. 49). Máximo-Esteves (2008, cit. Vitorino, 2014) acrescenta que “este modelo de entrevista reveste-se de particular interesse num estudo com estas características, uma vez que permite que os entrevistados digam o que sabem e o que pensam sobre o tema, procurando o professor-investigador a clarificação das respostas no ato da entrevista, o que permitirá, na fase de categorização dessas mesmas respostas, o respeito pelo pensamento do entrevistado (p. 41).

As características descritas adequam esta tipologia de entrevista ao projeto em questão, dada a necessidade de adaptar as perguntas às diferentes idades das crianças, algumas ainda muito jovens, e pelo intuito das questões direcionadas aos Encarregados de Educação serem livremente desenvolvidas pelos entrevistados. Desta forma, foram realizadas 10 entrevistas (registo vídeo), 8 individuais, a 5 alunas e 3 Encarregados de Educação, e 2 de grupo, uma a um grupo de quatro alunas e outra a um pai e uma mãe. O guião elaborado para as entrevistas centrou-se nas categorias motivação, aprendizagens e perceções organizadas em diferentes subcategorias: metodologia e papel do professor, estudo em casa, repertório, papel da família e concertos para a motivação; aprendizagens musicais, regras e comportamento e aprendizagens interativas para a categoria das aprendizagens; concertos, imagem social do violino, imagem do professor e identidade musical para as perceções.

As entrevistas foram conduzidas na semana seguinte ao concerto do “Jardim da Páscoa”, realizado no dia 19 de março de 2016, na sala de aula, e decorreram num ambiente descontraído.

Tendo em conta a moldura teórica e os objetivos apresentados, foram elaboradas as questões a colocar aos estudantes e aos Encarregados de Educação, em concordância com as categorias e subcategorias definidas, tal como é visível nas tabelas que se seguem.

---

<sup>20</sup> Consultar anexo F

Tabela 17. Guião das entrevistas - Motivação

Categories	Subcategorias	Questões aos alunos	Questões aos pais
<b>Motivação</b>	<b>Metodologia e papel do professor</b>	Gostas das aulas de violino? Do que gostas mais nas aulas?	Qual a sua opinião em relação à motivação do/a seu/sua educando/a para a aprendizagem do violino?
		Gostas mais das aulas individuais ou de grupo? Porquê?	
		Gostas da forma como o professor dá as aulas? Porquê?	Qual a sua opinião sobre a metodologia de ensino que complementa as aulas individuais com as de conjunto na motivação do/a seu/sua filho/a?
	<b>Estudo em casa</b>	Quantas vezes é que estudas em casa por semana?	Com que frequência o/a seu/sua educando/a costuma estudar violino?
		Estudas mais nos dias antes das aulas e dos concertos?	Nota alguma diferença no estudo do/a seu/sua educando/a nos dias que antecedem os concertos ou audições? Quais?
	<b>Repertório</b>	Qual foi a peça que mais gostaste de aprender? Porquê?	Qual a sua opinião sobre a utilização de peças tradicionais e do quotidiano na aprendizagem do violino pelo/a seu/sua educando/a? Porquê?
		O que sentes quando chegas ao fim e consegues tocar uma música que foi difícil de aprender?	
	<b>Papel da família</b>	Costumas falar sobre os concertos e as aulas em casa? O que costumam dizer?	Costuma acompanhar o estudo do/a seu/sua educando/a? Como?
		Alguém da tua família costuma ajudar-te em casa com o violino?	
	<b>Concertos</b>	Gostas de participar em concertos?	De que modos a realização de concertos afeta a motivação do/a seu/sua filho/a para a aprendizagem do violino?
		De todos os concertos que fizemos, qual foi o teu favorito? Porquê?	
		Qual o sítio em que gostaste mais de tocar?	

Tabela 18. Guião das entrevistas - Aprendizagens

Categories	Subcategories	Questões aos alunos	Questões aos pais
Aprendizagens	Aprendizagens musicais	O que aprendeste nas aulas de violino?	Qual a sua opinião em relação às aprendizagens desenvolvidas pelo/a seu/sua educando/a?
		Tocas de maneira diferente do que tocavas no início do ano? O que mudou?	Que progressos nas capacidades musicais do/a seu/sua educando/a pode referir?
		Qual foi a peça mais difícil de aprender? Porquê?	
		Achas que o violino é um instrumento fácil ou difícil de aprender? Porquê?	
		O que é preciso para tocar bem violino?	
	Regras e comportamento	Como foi o teu desempenho em palco?	Qual a sua opinião em relação às aprendizagens extramusicais desenvolvidas com as aulas de violino e os concertos?
		Que cuidados deves ter quando estás no palco?	
		Que cuidados deves ter com o teu violino e arco?	
	Aprendizagens interativas	Durante as aulas ajudaste alguma vez algum colega teu? Como?	
		Foste ajudado por algum colega? Como?	
		Que cuidados devemos ter quando estamos a trabalhar em grupo?	
		Qual a diferença entre tocar sozinho/a e tocar em grupo?	

Tabela 19. Guião das entrevistas - Percepções

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Questões aos alunos</b>	<b>Questões aos pais</b>
<b>Percepções</b>	<b>Concertos</b>	Qual a diferença entre tocar em palco ou na sala de aula?	Qual é a percepção que o/a seu/sua educando/a tem sobre os concertos? (Qual a importância que lhes dá... Como se sente...)
		Como te sentes quando participas em concertos ou audições? (sentes medo ou vergonha...)	Qual a sua opinião em relação à realização de concertos em contextos diversificados (individuais, em grupo, formais, informais...)?
	<b>Imagem social do violino</b>	Os concertos que fizemos foram diferentes dos concertos de violino que costumamos assistir/ver na internet? Quais as diferenças?	De que forma considera que estes concertos podem influir na imagem que o/a seu/sua educando/a e o público em geral têm do violino?
	<b>Imagem do professor</b>	Que importância teve o professor nas aulas?	Qual a sua opinião relativamente ao papel do professor no palco durante os concertos?
		Achas importante o professor tocar com os alunos nos concertos? Porquê?	
	<b>Identidade musical</b>	Gostas de fazer concertos em grupo ou preferes tocar sozinho/a?	Qual a sua opinião sobre o contacto com o público desde as primeiras etapas da aprendizagem do/a seu/sua educando/a?
		Gostas de tocar para o público? Porquê?	
		Qual a importância de tocar as músicas para os pais e para a família?	Acha que o violino é importante para o/a seu/sua educando/a?
		Gostas de pertencer ao grupo dos Pequenos Violinos? Porquê?	
		O teu violino é importante para ti? Porquê?	Em que medida é que a relação com o violino tem contribuído para o crescimento e afirmação como pessoa (individual e social) do/a seu/sua educando/a?
		Costumas ver fotos e vídeos dos concertos que fizeste? Gostas de te ver e ouvir?	

### 4.2.3. Questionários

Contrariamente às entrevistas, assentes na interação verbal, as perguntas de um questionário são colocadas e respondidas por escrito (Afonso, 2005, cit. Fernandes, 2015).

Afonso (2005, cit. Fernandes, 2015) declara que os dados recolhidos num questionário espelham as opiniões dos inquiridos. Por esta razão, este foi o instrumento de recolha de dados selecionado para a obtenção das opiniões dos espectadores e dos pais dos alunos em relação às apresentações realizadas, ao papel do professor e à aprendizagem do violino.

Os questionários dirigidos ao público foram distribuídos e recolhidos no final das apresentações da “Noite dos Esqueletos”, no dia 31 de outubro de 2015, e da Audição de Natal

da Escola de Artes do CAE, no dia 22 de dezembro de 2015, ao passo que os questionários destinados aos Encarregados de Educação foram enviados e recebidos por via digital.

O sistema de resposta foi o de tipo não estruturada. Segundo Tuckman (2005, cit. Fernandes, 2015), este sistema permite ao inquirido elaborar uma frase ou um texto como resposta. Desta forma, os sujeitos sondados puderam expressar a sua opinião de forma espontânea.

De seguida, são apresentadas as tabelas construídas para a elaboração dos questionários entregues ao público e aos pais das crianças<sup>21</sup>.

Tabela 20. Guião do questionário ao público do concerto da "Noite dos Esqueletos"

Categorias	Subcategorias	Questões
		Escreva, por favor, um breve comentário sobre:
Aprendizagens	<b>Desempenho musical</b>	O desempenho das crianças violinistas.
	<b>Atitude</b>	O momento musical dos Vampiros Violinistas.
Perceções	<b>Concertos</b>	
	<b>Imagem social do violino</b>	O violino e a sua aprendizagem.
	<b>Aprendizagem do violino</b>	
		Outros comentários.

Tabela 21. Guião do questionário ao público da Audição de Natal da Escola de Artes do CAE

Categorias	Subcategorias	Questões
		Escreva, por favor, um breve comentário sobre:
Aprendizagens	<b>Desempenho musical</b>	O desempenho das crianças violinistas.
	<b>Atitude</b>	O momento musical dos Pais Natais Violinistas (encenação, organização, etc.).
Perceções	<b>Concertos</b>	
		Outros comentários.

<sup>21</sup> Consultar anexo E

Tabela 22. Guião do questionário aos pais

Categorias (Organizadores)	Subcategorias	Questões
		Escreva, por favor, um comentário sobre:
Aprendizagens	Leitura	O progresso que tem observado na aprendizagem do violino pela/o sua/seu educanda/o.
	Técnicas (Postura, controlo do arco...)	
	Expressivas	
Motivação	Entusiasmo	A relação entre a realização de concertos e o entusiasmo e estudo da/o sua/seu educanda/o.
	Estudo em casa	
	Empenho e responsabilidade	
Percepções	Concertos	A importância dos concertos no desenvolvimento global da/o sua/seu educanda/o.
	Imagem social do violino	A importância dos concertos na divulgação e valorização da aprendizagem do violino.
	Aprendizagem do violino	

#### 4.2.4. Registos escritos pelos alunos em formato de carta ao Pai Natal

No sentido de obter por parte dos alunos o mesmo tipo de respostas livres e espontâneas recolhidas nos questionários supramencionados, foi-lhes solicitado que redigissem uma carta ao Pai Natal onde colocassem os seus pedidos e desejos musicais.

Através destes registos, foram recolhidos dados referentes aos fatores de motivação das crianças, assim como os seus gostos, desígnios e projeções na aprendizagem musical.

Segue-se o modelo da carta dirigida ao Pai Natal.



Figura 21. Carta ao Pai Natal

Os dados obtidos através dos instrumentos de recolha descritos foram analisados e tratados, produzindo resultados que serão posteriormente apresentados e discutidos. De seguida, serão discriminadas e explicitadas as técnicas e os procedimentos utilizados na análise e no tratamento da informação obtida.

### 4.3. Análise e tratamento dos dados

A presente investigação insere-se num paradigma essencialmente qualitativo, mas com recurso a algumas técnicas quantitativas (dados estatísticos pontuais), pelo que analisei e tratei a informação recolhida por intermédio dos instrumentos listados anteriormente recorrendo à análise estatística e à técnica de análise de conteúdo.

Segundo Belei e colaboradores (2008, cit. Vitorino, 2014) a análise de conteúdo “consiste na leitura detalhada de todo o material transcrito, na identificação de palavras e conjuntos de palavras que tenham sentido para a pesquisa, assim como na classificação em categorias ou temas que tenham semelhança quanto ao critério sintático ou semântico” (p. 45). Desta forma, os dados recolhidos através dos questionários, das entrevistas, da observação direta com notas de campo, das planificações e reflexões semanais das aulas e dos registos escritos pelos alunos em formato de carta ao Pai Natal foram organizados em categorias e subcategorias.

De acordo com Afonso (2005, cit. Vitorino, 2014) é necessária “a identificação, transcrição e organização de todos os dados recolhidos, de modo a tornar possível a produção de categorias de significação” (p. 44).

O processo de identificação consistiu num registo realizado durante a recolha dos dados, que foram codificados da seguinte forma:

1. **A:** Aluno/a (os alunos foram codificados de 1 a 14)
2. **CPN:** Carta ao Pai Natal
3. **EA:** Entrevista aos alunos
4. **EEE:** Entrevista aos Encarregados de Educação
5. **NC:** Nota de campo + dia/mês
6. **QEE:** Questionário aos Encarregados de Educação
7. **QP:** Questionário ao público
8. **RPAC:** Reflexão da planificação da aula de conjunto + dia/mês
9. **RPAI:** Reflexão da planificação da aula individual + dia/mês

O processo de categorização dos dados surge da leitura analítica dos textos e teve como objetivo fazer corresponder a informação recolhida a um conjunto de indicadores com características comuns.

O seguinte quadro sintetiza as diferentes categorias e subcategorias, bem como os sentidos de resposta identificados e os respetivos indicadores.

Tabela 23. Tabela de tratamento de dados (excerto)

Categories (Organizadores)	Subcategorias	Sentido de respostas	Indicadores de respostas
<b>Motivações</b>	<b>Entusiasmo</b>	Os alunos manifestam vontade de tocar e de participar em concertos e audições.	<p>“A7: “Quando é que vamos tocar violino? Eu adoro tocar violino, sabias?”” (NC1_8/10)</p> <p>“É uma relação direta. O concerto aumenta o entusiasmo e estudo por parte da minha educanda.” (Q1EE12)</p> <p>“P: Gostas de participar em concertos? A: Gosto.” (E1A1)</p>
		Os alunos desenvolvem uma motivação intrínseca pela aprendizagem do violino	<p>“Nós nunca incutimos na Laura nenhum gosto nem qualquer aptidão pela aprendizagem do violino. (...) Mas penso que a minha educanda é uma menina muito decidida e já decidiu muito antes de nós.” (E1EE1)</p>
	<b>Papel da Família</b>	A família acompanha o estudo de forma espontânea	<p>“Antes de terminar a aula, o pai da aluna pediu-lhe para gravar com o telemóvel a peça estudada na aula tocada pelo professor, para que a estudante pudesse ouvir em casa. Além disso, solicitou ao professor para escrever as indicações dadas à aluna na partitura para serem cumpridas em casa.” (NC1_23/01)</p> <p>“P: Alguém da tua família costuma ajudar-te em casa com o violino? A: A mãe.” (E1A1)</p> <p>“No final da aula, a mãe da aluna assistiu à performance da lição nº 5. Apesar de ter trocado alguns arcos, a estudante foi capaz de tocar do início ao fim sem se enganar nas notas e o professor e a mãe felicitaram-na pelo seu esforço.” (RPAI_4/12)</p>
	<b>Repertório</b>	Os alunos são motivados por um repertório constituído por melodias que lhes são familiares	<p>“É extremamente importante, pois há logo ali uma motivação à partida, porque já conhecem a música.” (E1EE3)</p> <p>“P: Qual foi a peça que mais gostaste de aprender? A: Os Patinhos.” (E1A2)</p> <p>“Quero pedir-te por favor que me permitas obter os arranjos para as seguintes músicas: Frozen “Já Passou”, Parabéns a você, Beethoven Ode to Joy” (CPN2)</p> <p>“Pai Natal eu queria que me desses a música do papagaio loiro” (CPN3)</p>

As frequências de resposta resultantes dos questionários ao público e os dados obtidos através das grelhas de observação das aprendizagens das atitudes dos estudantes foram analisadas de um ponto de vista quantitativo em estatística descritiva. No caso das grelhas, foi calculada a média das classificações obtidas pelos alunos em cada uma das 24 semanas que foram alvo de observação. Esta informação foi posteriormente disposta de forma precisa e clara em formato gráfico. No próximo capítulo serão apresentados e a interpretados esses gráficos, assim como todos os sentidos de resposta obtidos da triangulação dos dados recolhidos.

#### 4.4. Apresentação e discussão dos resultados

Após a análise e tratamento dos dados, irei proceder à apresentação dos resultados e respetiva discussão, tendo em atenção as diferentes técnicas de recolha.

No que refere às grelhas de observação das aprendizagens e das atitudes dos alunos, preenchidas no decorrer das aulas, foi calculada a média das avaliações individuais em cada data e os resultados encontram-se apresentados nos gráficos 2 e 3.

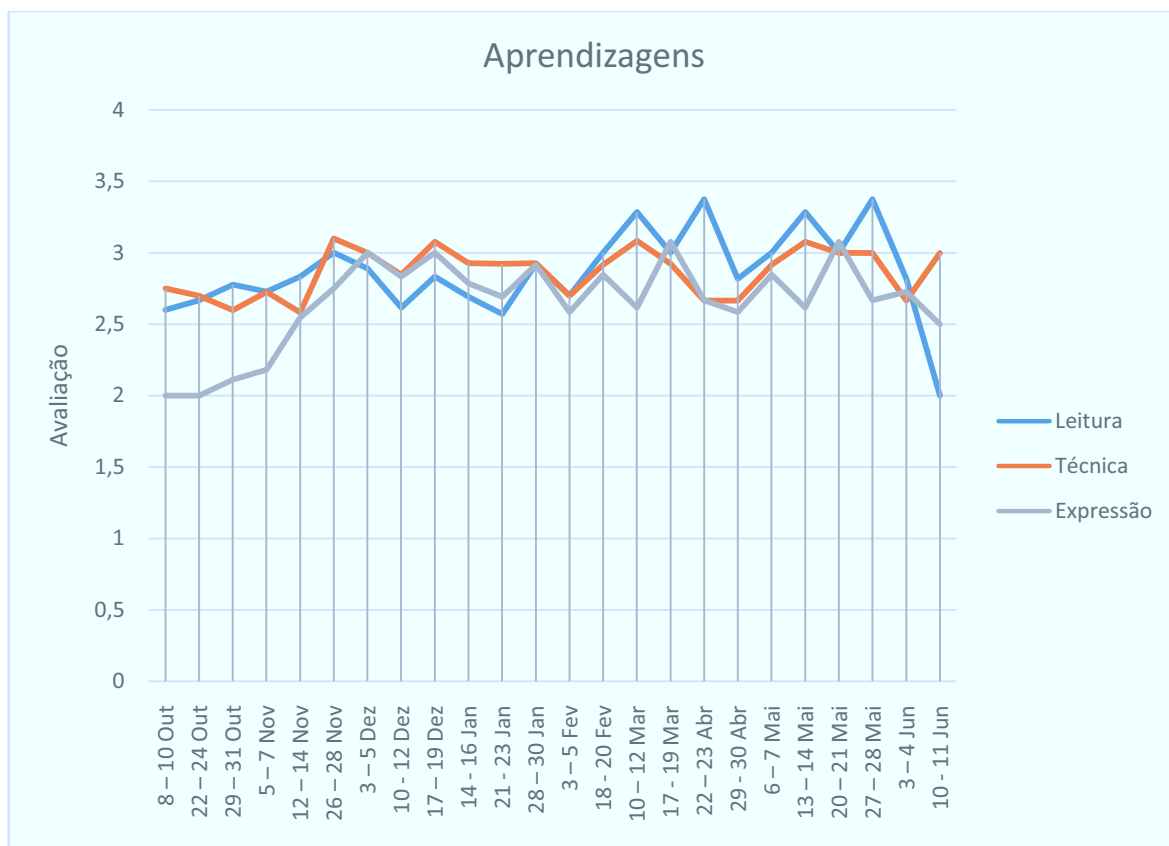


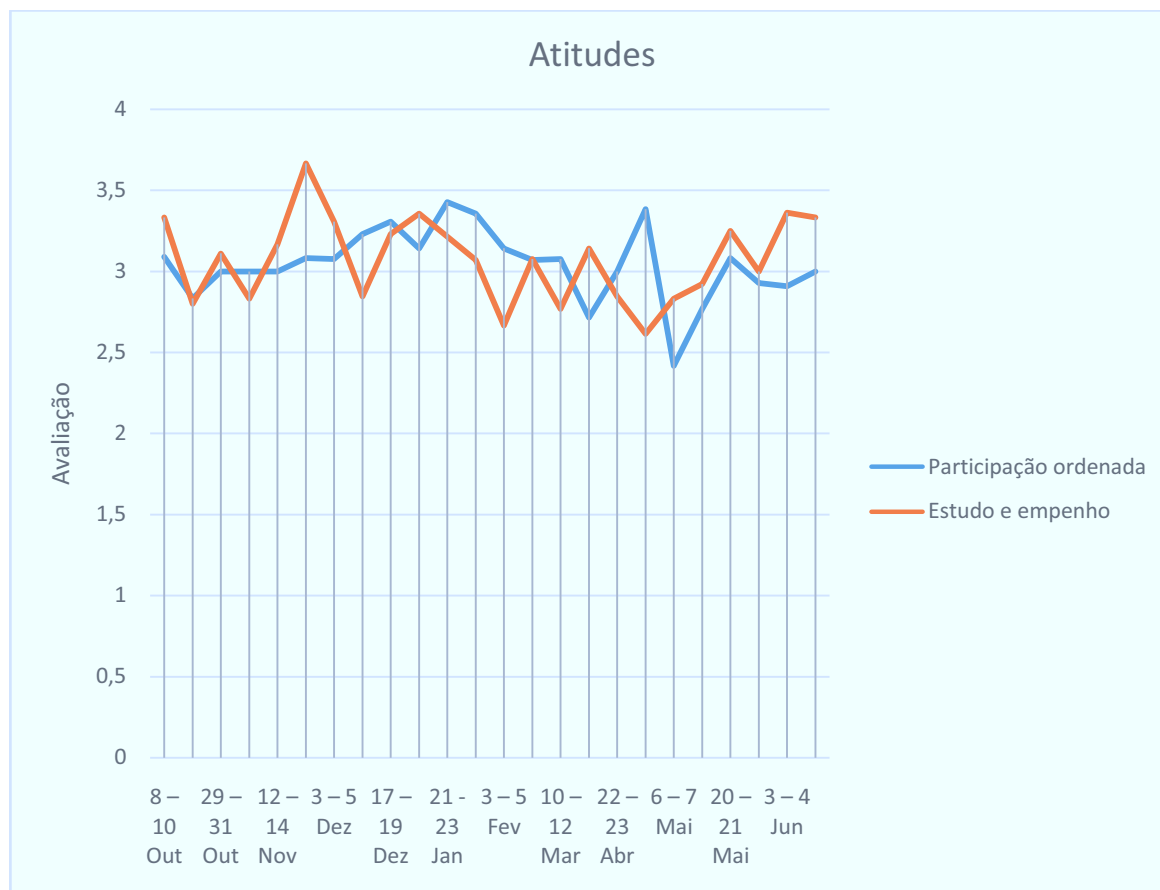
Gráfico 2. Média das avaliações das aprendizagens dos estudantes ao longo do ano

Em relação ao Gráfico 2, na linha referente às competências de leitura dos discentes, é possível observar uma tendência crescente que culmina nas datas de 27 e 28 de Maio,

baixando drasticamente desse cume até ao final. Destacam-se ainda alguns picos nas datas de 10 a 12 de março, 22 a 23 de abril e 13 a 14 de Maio. Denote-se que, excetuando as aulas dos dias 10 a 12 de março, que antecederam a realização do concerto do “Jardim da Páscoa”, os períodos onde se podem registar os níveis mais altos de leitura sucederam apresentações públicas. Verificam-se estes resultados porque nas aulas que procedem a realização de audições e concertos, é realizada a leitura de novas peças, o que leva a que esta competência seja trabalhada. Contrariamente, as oscilações para baixo constatadas nas datas 10 a 12 de dezembro, 17 a 19 de março, 29 a 30 de abril e a descida mais acentuada das semanas de 3 a 4 de junho e de 10 a 11 de junho, precedem apresentações públicas. Evidencia-se nestes períodos uma menor preocupação com a competência de leitura, favorecendo-se a preparação técnica das obras para as performances nos concertos.

No que toca às competências técnicas dos alunos, verifica-se uma tendência contrária à da leitura, sendo que, nas datas que antecedem as audições e os concertos (26 a 28 de novembro, 17 a 19 de dezembro, 10 a 12 de março, 3 a 4 de junho e 10 a 11 de junho), o nível técnico dos estudantes encontra-se mais alto. Contrariamente, nas épocas onde não se realizam apresentações, como os meses de fevereiro de abril, observa-se um declínio no nível das prestações técnicas.

Por fim, em referência às aptidões expressivas, regista-se uma tendência crescente até 3 a 5 de dezembro, datas que coincidem com a primeira audição individual realizada no Museu Municipal. Depois de uma pequena descida nos dias 10 a 12 de dezembro, observa-se um novo pico nos dias 17 a 19 do mesmo mês, datas que correspondem aos dias que antecederam a participação da classe de conjunto na Audição de Natal da Escola de Artes do CAE. De seguida, verifica-se uma tendência decrescente com alguns altos e baixos até um novo pico nos dias 17 a 19 de março, aquando da participação dos Pequenos Violinos no Jardim da Páscoa. Os últimos cumes registados correspondem aos dias de 6 a 7 de maio, data da realização do miniconcerto do aniversário do Museu Municipal, e de 20 a 21 de maio, período onde começaram a preparação e simulação nas aulas da audição final de classe. Desta forma, é possível constatar que as datas em que se registam os maiores níveis de competência expressiva correspondem aos dias em que se prepararam ou se realizaram apresentações públicas. A exceção à regra é a descida constante observada desde o pico dos dias 20 a 21 de maio até ao período de 10 a 11 de junho, sendo que no dia 12 foi realizada uma audição individual.



**Gráfico 3.** Média das avaliações das atitudes dos estudantes ao longo do ano

No que concerne o Gráfico 3, a avaliação da participação ordenada dos estudantes revela resultados contrastantes. Por um lado, é constatada uma melhoria no comportamento dos alunos até aos dias 17 a 19 de dezembro, datas que antecederam a Audição de Natal do dia 22, e nos dias 10 a 11 de junho, período precedente da audição individual do dia 12, o que parece indicar que a realização de concertos leva as crianças a assumir uma postura mais disciplinada. Por outro lado, as descidas acentuadas dos períodos de 17 a 19 de março e de 6 a 7 de maio, sugerem precisamente o contrário, dado que estas datas correspondem à participação da classe de conjunto no Jardim da Páscoa e no Aniversário do Museu Municipal. Os dias em que se registam melhores níveis de comportamento foram 21 a 23 de janeiro, 28 a 30 de janeiro e 29 a 30 de abril, sendo que as duas primeiras datas procedem a realização de apresentações públicas e a última se encontra entre os concertos do dia 19 de março e do dia 7 de maio. Poder-se-á especular que, ultrapassado o nervosismo e a ansiedade dos primeiros concertos, as apresentações mais recentes poderão ter gerado alguma excitação que levaram a uma desorganização comportamental na sala de aula.

No âmbito do estudo e do empenho dos alunos, é possível estabelecer uma relação com a realização de audições e concertos, sendo que os níveis de estudo mais altos se registam nas datas que antecederam apresentações públicas (26 a 28 de novembro, 20 a 21 de maio, 3 a 4 de junho e 10 a 11 de junho) e nos dias dos concertos (29 a 31 de outubro, Noite dos Esqueletos e 17 a 19 de março, Jardim da Páscoa). Cabe ainda referenciar o pico dos dias 18 a 20 de fevereiro, que coincide com a introdução da peça “Já Passou” do filme “Frozen” da Disney no programa para o concerto do Jardim da Páscoa na semana anterior, tendo provocado uma subida instantânea no nível de estudo das crianças.

Em suma, é constatada uma relação estreita entre as aprendizagens e as atitudes dos alunos e a realização de concertos e audições. No campo das aprendizagens, as competências técnicas e expressivas encontram-se nos níveis mais altos nas datas próximas de apresentações públicas, evidenciando-se também, na área das atitudes, níveis de estudo mais altos nos mesmos períodos. Em oposição, no domínio da leitura, são registados resultados mais positivos nos dias que sucedem as prestações em palco, nos intervalos entre as datas dos concertos e nos períodos de leitura de novo programa. No que toca ao comportamento das crianças, este revelou-se mais difícil de analisar, apresentando resultados díspares. Não obstante, é possível traçar uma conexão com os concertos, na medida em que se verificam níveis satisfatórios nos dias em que se realizaram duas apresentações de conjunto, descidas acentuadas nas datas de duas outras prestações de grupo e uma melhoria da conduta nas datas que sucedem concertos ou audições.

No que diz respeito aos questionários escritos feitos ao público no final do concerto, foram analisados, sendo identificados os seguintes aspetos:

Relativamente ao concerto “Noite dos Esqueletos”, 96% dos inquiridos classificam-no positivamente e 34% incentivam, de forma espontânea, a realização deste tipo de eventos. O aspeto mais referido para justificar o apreço ao concerto, foi o seu carácter criativo, que é referido por 44% dos inquiridos. Todos os sondados apreciam positivamente o desempenho das crianças e 24% das opiniões fazem referência ao rigor e à disciplina demonstrados. Na mesma consulta, 82% referem a aprendizagem do violino como uma atividade de valor positivo e 27% fazem referência ao seu valor pedagógico.

No segundo questionário, distribuído e recolhido oito semanas depois, na “Audição de Natal da Escola de Artes do CAE”, quer o concerto, quer o desempenho das crianças foram considerados positivos por 100% dos inquiridos. Neste concerto de Natal, foram realçados quer a sua organização (50% das respostas), quer o seu valor estético (50% também). Relativamente ao desempenho das crianças, são valorizados a sua concentração e postura (33%), o seu desempenho instrumental (22%) e o seu empenho e motivação (17%). Para além destes aspetos, 28% dos inquiridos referem positivamente a progressão que as crianças efetuaram relativamente ao concerto anterior. Como aspetos gerais declarados de forma espontânea, foram enunciados o papel da música no desenvolvimento de regras, disciplina e concentração (11%), bem como no desenvolvimento da autoconfiança e da motivação (6%). Alguns dos sondados (28%) valorizaram ainda o papel pedagógico desempenhado pelo professor e 33% incentivam a continuação do trabalho.

Estes dados foram ainda triangulados com registos escritos pelas crianças (carta ao Pai Natal), com entrevistas semiestruturadas feitas às crianças, com as entrevistas e inquéritos feitos a alguns dos Encarregados de Educação e com os meus registos pessoais em formato de notas de campo ou de reflexão de aula<sup>22</sup>.

A triangulação destes dados permitiu a obtenção de um conjunto de resultados que de seguida são apresentados e organizados em três grandes categorias: motivações, aprendizagens e perceções.

---

<sup>22</sup> Consultar anexo G

#### 4.4.1. Motivações

Na presente categoria, é relevante entender os processos motivacionais inerentes à realização de concertos em contextos diversificados, à metodologia empregue, à postura do professor e ao papel da família.

Analisando os efeitos dos concertos no entusiasmo dos alunos, pode-se comprovar que estes **manifestam vontade de tocar e de participar em concertos e audições**. Três afirmam: “Gosto” (E1A1, E1A2 e E1A4), quando lhes é perguntado se gostam de participar em concertos. De forma espontânea, outra estudante colocou a questão: “Professor, quando vamos fazer o próximo concerto? Temos audição já no início das aulas?” (NC2\_25/09). Este entusiasmo é comprovado pelos Encarregados de Educação: “É uma relação direta. O concerto aumenta o entusiasmo e estudo por parte da minha educanda” (Q1EE12) e: “Ela dá bastante importância aos concertos, sente-se motivada” (E1EE1).

De forma semelhante, **os alunos manifestam entusiasmo face à encenação e ao contexto dos concertos**. Durante o processo das aulas, registei: “Quando o professor explicou no que ia consistir a participação da classe dos violinos na “Noite dos Esqueletos” os alunos demonstraram um enorme entusiasmo. A sua atenção focou-se mais no que iriam vestir do que no que iriam tocar. Ensaiar a encenação do “concerto” foi um momento de grande diversão para os alunos” (NC2\_8/10). Mais adiante, também relatei: “O professor anunciou a indumentária do concerto de Natal, composta por um barrete de Pai Natal e uma camisola vermelha ou branca. As alunas focaram-se nos pormenores da vestimenta: “Professor, posso levar um chapéu com trancinhas?” “Posso ir de Mãe Natal em vez de Pai Natal?” “A camisola pode ter desenhos?”” (NC2\_28/11).

Observa-se que **os alunos revelam maior entusiasmo pelos concertos realizados em locais ou contextos mais próximos da sua realidade**. Quando questionada sobre o seu concerto preferido de todos os realizados, uma das alunas declara: “O da Páscoa. Porque estivemos lá no jardim e comemos ovos de chocolate” (E1A1). Outro discente respondeu: “Foi no Jumbo, no *Foz Plaza*. Porque depois pediram-me autógrafos e deram-me régua” (E1A3).

Verifica-se que **os alunos manifestam vontade em partilhar o que aprenderam com familiares, colegas e o público em geral**, comprovado pela resposta de uma estudante quando questionada se gosta de tocar para o público: “Gosto. Porque está lá a minha mãe, o meu pai, a minha tia e o meu tio” (E1A3). Os Encarregados de Educação corroboram esta afirmação, segundo o testemunho do Q1EE13: “É motivante e gratificante para as crianças poderem mostrar o que aprenderam e receber em troca o carinho e gratificação daqueles que os veem e ouvem. Aumenta a sua autoestima” e do E1EE2, que refere: “Ela, ao ter concertos, gosta que a ouçam tocar. Neste último concerto, quando havia a decisão de saber se seria aqui no CAE ou lá no jardim, um dos comentários que ela disse foi: “Oh que chatice, lá no jardim havia mais pessoas para me ouvirem tocar””.

**Os alunos demonstram entusiasmo na aprendizagem de novas peças e conceitos**. Este entusiasmo é evidenciado por uma das discentes, que menciona: “Gosto de aprender músicas novas” (E1A5). Também um dos Encarregados de Educação atesta a afirmação, comentando: “A minha educanda aprende algo de novo a cada aula. Noto que ela tem sempre um grande entusiasmo por cada nota nova ou música nova que aprende” (Q1EE12).

É comprovado pelos Encarregados de Educação que **os alunos desenvolvem uma motivação intrínseca pela aprendizagem do violino**. Uma mãe refere: “Está bastante motivada com a aprendizagem do violino. Ela gosta imenso de tocar violino, fica sempre ansiosa pelas aulas; quando chega a casa, mostra sempre o que aprendeu na aula; no próprio dia, antes de vir para a aula também treina. (...) Nos tempos livres ou quando pode, gosta sempre de tocar violino, está sempre com vontade de tocar” (E1EE2). Outro Encarregado de Educação corrobora: “Ela não vive para o violino, mas quase; demos-lhe o violino de prenda de anos e ela ficou super feliz, bem como com as aulas que ela está a ter este ano” (E1EE2).

Torna-se evidente, através dos testemunhos dos estudantes, que **a pertença a um grupo é um fator de motivação para os alunos**. Quando questionados se gostam de pertencer ao grupo dos Pequenos Violinos, alguns alunos afirmam: “Gosto. Porque tenho lá amigos meus que eu conheço do coro e da escola” (E1A3) e “Eu gosto de pertencer a este grupo que me faz conhecer pessoas novas, faz-me ir a sítios que quase nunca tínhamos ido e faz-nos tocar violino” (E1A6,7,8 e 9).

No âmbito do empenho e da responsabilidade, **os alunos demonstram grande preocupação com a sua assiduidade e pontualidade nas aulas**. Como pode atestar um dos alunos e o respetivo Encarregado de Educação: ““Vomitei e tenho dores de cabeça mas disse à minha mãe que queria ter aula” Encarregado de Educação: “É verdade, ela obrigou-me a trazê-la porque não queria faltar à aula de violino”” (NC1\_24/09). Na NC3\_3/10 observei: “A A13 chegou cerca de 25 minutos atrasada, a chorar e desolada por ter chegado tão atrasada”.

**A realização de concertos leva os alunos a assumir compromissos**. Comprovado através dos testemunhos dos Encarregados de Educação. O Q1EE3 declara: “A expectativa de apresentação conjunta e o sentimento de não querer falhar motivou uma maior dedicação em termos de execução e imprimiu a responsabilidade de não poder faltar ou chegar atrasada”. Este compromisso também é referido pelo E1EE1, que comenta: “Acho que aí a prática que o professor ensina e o profissionalismo do professor tem muito a ver com a forma como a minha educanda interage, não só com as aulas, como com os concertos. É entendido como um processo em que ela sabe que tem uma responsabilidade acrescida e, como tal, ela nos dias anteriores já tem aquele nervosismo normal e pratica de uma forma diferente e com muita regularidade”.

Relativamente ao papel da família, esta **acompanha o estudo de forma espontânea**. Na NC1\_25/09 relatei: “No final da aula, a mãe do A4 pediu ao professor que lhe ensinasse a música para que ela a pudesse decorar e ajudar o filho em casa”. Posteriormente, na NC1\_03/10 observei: “Depois de a aluna ter demonstrado alguma dificuldade em perceber quais as notas em que tinha de gastar uma maior quantidade de arco, o pai, que assistiu à aula, pediu ao professor que lhe mostrasse na partitura quais as notas em que a aluna tinha apresentado essa dificuldade para que pudesse trabalhar com a aluna em casa”.

Observa-se que **a família incute valores de responsabilidade e incentivam o estudo da criança**. Um dos Encarregados de Educação corrobora: “Incentivando-a a treinar e sobretudo quando há audições, como houve recentemente, dar-lhe essa responsabilidade de ela não falhar, porque é muito importante quando se está em público e em palco não poder falhar e eu acho que tenho conseguido que isso aconteça” (E1EE3). Um dos estudantes, quando questionado sobre o que fala em casa sobre os concertos e as aulas, afirma: “O meu pai, quando lhe digo que estou bem, costuma dizer que está contente e para eu estudar mais um bocado para a próxima aula também correr bem. A minha mãe diz o mesmo” (E1A2).

Referente ao estudo em casa, evidencia-se que **as aulas desenvolvem a motivação e servem de incentivo para o estudo**. Um dos discentes declara: “Estudo mais para as aulas e estudo mais para os concertos” (E1A6,7,8 e 9). Esta visão é partilhada pelos Encarregados de Educação, que expressam a sua opinião: “Ela sai das aulas com vontade de continuar a trabalhar; dá o seu melhor; vai para casa praticar e vejo-a sempre com vontade de tocar, o que eu acho que é fantástico e em termos de motivação não podia ser melhor” (E1EE1) e “No dia da aula treina sempre na hora do almoço e mal chega a casa mostra o que aprendeu.” (E1EE2).

Na escolha de repertório, revela-se que **os alunos são motivados por um repertório constituído por melodias que lhes são familiares**. Quando perguntados sobre qual foi a peça que mais gostaram de aprender, os estudantes afirmam: “Foi a última, a do Frozen. Porque o Frozen é um filme que já vi nos cinemas há muito tempo atrás, quando eu tinha 4 anos” (E1A3), “Os Patinhos” (E1A2) e “O Papagaio Loiro.” (E1A1). Alguns discentes demonstraram, de uma forma espontânea, o interesse em aprender peças reconhecíveis: “Este ano eu vou querer aprender a música Jardim Celeste” (CPN1), “Queria aprender a tocar os “parabéns”” (CPN4) e “Pai Natal eu queria que me desses a música do papagaio loiro” (CPN3). Esta motivação é comprovada pelos Encarregados de Educação, sendo referido pelo E1EE2: “São motivadoras. Acho que são interessantes. Acho que são boas para eles, não são aquelas peças antigas, são peças que eles conhecem e portanto mais facilmente tocam, mais facilmente ficam motivados para tocar. Por exemplo, esta agora do Frozen, ela andava ansiosa para a tocar, portanto acho que é uma boa escolha” e pelo E1EE1: “...é muito mais fácil para uma criança apreender algo que já conhece e conseguir depois reproduzir. Quando são músicas mais eruditas, em que a crianças não está tão familiarizada, mais dificilmente ela terá a capacidade de integrar”.

No que toca à metodologia e ao papel do professor, foi reportado que **a metodologia de ensino utilizada é considerada motivadora**. Um dos alunos declara: “Gosto de estar com o professor e com os meus amigos e gosto de tocar violino” (E1A3). Na opinião de um dos Encarregados de Educação: “acho que este método é muito mais emotivo e muito mais intuitivo. Gera-lhes neles uma capacidade e um gosto muito mais fácil do que quando é aquele método tradicional como eu tive, em que os meninos começam com o solfejo e têm que primeiro saber a música (a teoria) toda e só depois é que passam para a prática. Eu acho que esta forma de aprendizagem é muito mais célere, motiva muito mais e os meninos começam a tocar e a ter resultados, o que para eles é um incentivo”. (E1EE1)

Observa-se que **os alunos revelam entusiasmo pelas aulas de conjunto**. Três estudantes, quando questionadas se gostam mais das aulas individuais ou de grupo, afirmam: “De grupo” (E1A2; E1A3 e E1A5), uma das quais refere: “É que nas aulas de conjunto conseguimos tocar todos em conjunto e temos os amigos” (E1A3).

No contexto da motivação, cabe ainda referir os registos que atestam que **o professor desempenha um papel preponderante na motivação dos alunos**. De acordo com a declaração de um dos Encarregados de Educação: “Ela muito facilmente se motivou e começou a evoluir de uma forma que eu mesma não achava que poderia ser possível numa criança tão pequena. Isso tem muito a ver, não só com o método, mas também com o professor. Sem dúvida que o Gonçalo motiva e dá-lhes a elas esse gostinho de fazerem e fazerem melhor” (E1EE1). Uma segunda opinião afirma: “Ela gosta, ela sente-se feliz e está

motivada, e nota-se... menos quando o professor tem de faltar e ela fica triste, porque ela gosta muito e está sempre ansiosa pelas aulas” (E1EE2).

#### 4.4.2. Aprendizagens

Considero como principais objetivos nesta categoria, conhecer sob de que forma as aprendizagens musicais, transversais e interativas foram relevantes e potenciadoras para os alunos.

No domínio das técnicas musicais (postura, controlo do arco...), **é valorizada a naturalidade que as crianças desenvolvem na manipulação do violino**, comprovado pela afirmação de um dos Encarregados de Educação: “O progresso tem sido muito rápido, o “tocar” torna-se extremamente natural, já se nota uma certa intimidade com o instrumento, que é visto quase como um brinquedo e as aulas um momento lúdico. Em termos de resultado, aprendeu as músicas (melodias) em curto prazo” (Q1EE3).

Também nesta subcategoria técnica, **é reconhecida a eficácia da metodologia empregue pelo professor**. Na opinião de uma mãe: “(...) as aulas individuais são muito importantes, porque cada criança tem o seu ritmo de aprendizagem e há uma maior concentração, uma maior aprendizagem num curto espaço de tempo, mas depois as aulas de grupo também são muito importantes para se motivarem entre eles e há ali uma espécie de competitividade saudável que leva a que a aprendizagem seja ainda mais eficaz” (E1EE3). Corroborando declarando: “Eu acho que ela tem vindo a progredir imenso e em pouco tempo. Ela ultrapassou largamente as expectativas porque ela entrou com quatro anos e meio, sem saber ler nem escrever e nós achávamos que ia ser um processo mais lento. Neste momento ela já domina bem as músicas, continua sem saber ler nem escrever porque tem cinco anos e meio e só por imitação comportamental e pela metodologia que é utilizada, neste caso é o Suzuki, que tem vindo a dar resultados fabulosos” (E1EE3).

Apesar de assumirem, anteriormente, um maior entusiasmo pelas aulas de conjunto, **os alunos declaram que as aulas individuais são mais eficazes**. Um dos estudantes comprova: “Nas aulas individuais estamos com mais inspiração” (E1A3). Outro reforça: “Aprendemos mais do que nas outras aulas” (E1A6,7,8 e 9).

Verifica-se **uma consciencialização por parte dos alunos da sua evolução ao longo do ano**, comprovado através dos testemunhos dos estudantes: “Estou mais concentrada” (E1A1) e “Já sei mais notas, aprendi mais...” (E1A2), já que se autoavaliam e se monitorizam.

Comprova-se que **os alunos reconhecem o valor do esforço e do estudo na aprendizagem do violino**. Quando questionadas sobre o que é preciso para tocar bem violino, a E1A1 responde: “Estudar muito” e a E1A2 declara: “há coisas que nós não conseguimos à primeira, mas depois vamos treinando e vamos conseguindo. Por isso é que eu acho que é mais ou menos, porque às vezes não conseguimos, e é um pouco fácil porque vamos conseguir se treinarmos muito”.

No âmbito das aprendizagens transversais, **são valorizadas aprendizagens promovidas pelas dinâmicas das aulas de violino que vão além das aprendizagens musicais**. Alguns Encarregados de Educação destacam: “Globalmente verifiquei o desenvolvimento da memória, concentração, disciplina, capacidade rítmica e criatividade” (Q1EE3), assim como:

“A participação em concertos é importante no desenvolvimento de autodisciplina, responsabilidade, concentração, senso coletivo, autoestima e espírito de interajuda” (Q1EE3).

Observa-se que **a realização de concertos desenvolve o sentido de responsabilidades dos alunos**. Segundo o testemunho de um dos discentes, “Quando estamos a tocar na sala de aula, nas aulas individuais é só o professor que nos ouve, nas de conjunto são os outros meninos também e em palco é toda a gente que for. Eu sinto que me tenho de esforçar mais para não me enganar” (E1A6,7,8 e 9). Esta afirmação também é atestada pelos Encarregados de Educação, como comprovam as seguintes afirmações: “Ela entende os concertos e os espetáculos com uma responsabilidade muito grande. Não só no antes, como no durante e no após. Eu acho que ela torna-se uma menina muito mais responsável, não só nesta área da música, mas também na sua vida diária. Responsabiliza-a de uma outra forma que, para nove anos, não é suposto ainda” (E1EE1) e “A partir do momento em que entra em palco, seja em grupo, seja individual, seja formal ou informal, eu acho que ela não faz muito essa diferença. Estar em palco é a responsabilidade de atuar bem perante um público” (E1EE3).

Ainda nesta subcategoria, verifica-se que **os alunos aprendem regras de comportamento em palco**. Quando questionados sobre os cuidados que devem ter em palco, um dos estudantes refere: “Não estar de costas para as pessoas, quando erro não mostrar e dizer “Ai, enganei-me!”” (E1A1) e outro salienta: “Em palco, temos de não errar, fazer os arcos bem, temos de tocar nas cordas certas e não podemos estar nos risinhos e nas conversinhas” (E1A6,7,8 e 9).

No contexto das aprendizagens interativas, constata-se que **a relação com os colegas da classe de conjunto favorece aprendizagens entre pares**. Uma das estudantes refere: “(...) aprendo coisas com as outras meninas. Depois quando vou a aprender essas músicas já consigo aprender mais rápido” (E1A2). Pude observar esta aprendizagem entre pares durante o processo das aulas, onde relatei: “As discentes mais jovens, com a ajuda do professor e das colegas, exercitaram as suas capacidades e foram melhorando a sua prestação” (RPAC\_17/10). Um dos Encarregados de Educação comprova esta afirmação, destacando: “As aulas de grupo também são muito importantes para se motivarem entre eles e há ali uma espécie de competitividade saudável que leva a que a aprendizagem seja ainda mais eficaz” (E1EE3).

De forma semelhante, **as aulas e os concertos em grupo desenvolvem aprendizagens de música de conjunto**, validado pelo contributo de dois alunos, que destacam: “Quando estamos a tocar sozinhos, temos de praticar e se nos enganarmos não faz mal. Mas quando estamos a tocar em grupo, não podemos acelerar e se nos enganarmos temos de continuar e fingir que não aconteceu nada” e “Sozinhos podemos tocar ao ritmo que nos apetecer e em grupo temos de tocar todos ao mesmo ritmo” (E1A6,7,8 e 9).

#### 4.4.3. Percepções

Nesta categoria, é importante perceber quais as percepções desenvolvidas pelos alunos, os pais e o público através da realização dos concertos. Para tal, será necessário averiguar de que forma estes afetaram a imagem social do violino e da sua aprendizagem, bem como do

papel do professor. Além disso, cabe apurar a identidade musical desenvolvida pelos jovens estudantes durante todo o processo de aprendizagem.

No que toca aos concertos, estes **estimulam reações de carácter estético e afetivo**. Um membro do público afirma: “Para além de ser uma forma encantadora de divulgação da aprendizagem deste instrumento de som tão bonito, deslumbra familiares, amigos e assistência em geral” (Q1EE6). Uma segunda opinião destaca: “É sempre bom ver crianças com um instrumento. Quando há uma coreografia e as crianças são tão pequenas, é surpreendente” (Q1P21).

Verifica-se que **os concertos dos Pequenos Violinos passam uma imagem de rigor e organização que é valorizada**. Segundo a opinião do público, “Ao espectador ressalta a disciplina com que entram e saem do palco, bem como a concentração possível nestas idades” (Q2P1) e “Muito boa organização, as crianças estavam posicionadas de forma a poderem seguir perfeitamente o professor e de frente para o público” (Q2P3).

**Existe, por parte do público, uma valorização e incentivo aos concertos e ao trabalho desenvolvido**, evidenciado pelas seguintes afirmações dos espectadores: “Adorámos, venham mais momentos assim!” (Q2P17) e “Deve continuar o trabalho desenvolvido” (Q2P13).

Também nesta subcategoria dos concertos, observa-se que **os alunos expressam uma preferência pelos concertos em grupo**. Um dos estudantes defende: “(...) tem um som melhor e mais alto, para as pessoas ouvirem mais.” (E1A2). O E1A4 expressa: “A diferença é que ao tocar em grupo tocamos todos juntos e faz mais música, e quando só somos um, não há muito barulho”.

**Apesar do prazer associado à realização dos concertos, os alunos encaram os mesmos com alguma ansiedade**. Um dos discentes denota: “Eu às vezes fico assustada e digo que vai correr mal e depois corre mesmo” (E1A1). Outra afirma: “Fico feliz e ao mesmo tempo nervosa” (E1A6,7,8 e 9).

Relativamente à imagem social do violino, **os concertos apresentam-se como um meio eficaz de divulgação do violino e da sua aprendizagem precoce**. Um dos Encarregados de Educação refere: “Se não se organizarem concertos, a promoção do ensino do violino, fora das famílias já envolvidas, será muito mais difícil. Através dos concertos conseguem chegar a um público maior e mais diversificado” (Q1EE13). Outro partilha a sua opinião, afirmando: “Eu acho que é extremamente positivo, até porque aqui na Figueira da Foz, pelo que percebi, é um projeto pioneiro e as pessoas ficam muito admiradas de verem crianças tão pequenas a tocar já tão bem o violino e já ter um público a assistir. De certa forma também surpreendidos porque estão habituados a ver só adultos a tocar. Acho que isso sensibiliza também outros pais a fazer com que os filhos iniciem mais cedo porque também dá esse conhecimento que as pessoas por vezes não têm. Eu, por exemplo, não sabia que era possível começar um instrumento tão novo, uma criança com quatro anos.” (E1EE3)

É atestado que **a realização de concertos em contextos diversificados promove o desenvolvimento de novas perceções por parte do público e dos alunos que participam**. Um dos Encarregados de Educação corrobora, afirmando: “Eu considero importantíssimo que os meninos tenham experiências totalmente díspares. Por isso, o concerto tradicional é importante, o concerto normal em sede de uma sala de espetáculos, mas também é muito importante, na minha opinião até mais, que ele se dê em contextos não

formais. Porque para os próprios meninos, eles crescem, porque têm de encarar o espaço e o público de uma outra forma e isso, para quem vê e para eles próprios, torna-se um espetáculo muito mais bonito e muito mais interessante. Eu sou um bocadinho dessa opinião, que a informalidade e o levar a sítios que normalmente não seriam muito suscetíveis de receber um espetáculo, leva a que as crianças interajam de uma forma completamente diferente” (E1EE1). Uma segunda opinião afirma: “Dá-lhe diferentes perspetivas de diferentes tipos de ambiente em que ela poderá, um dia mais tarde ou agora mesmo, experienciar. Acho que lhe abre bastantes mais portas e ela fica a conhecer em que contextos é que pode atuar” (E1EE4).

Observa-se que com a realização e assistência dos concertos, **os alunos constroem uma imagem positiva sobre som do violino**. O E1A3 defende: “ (...) ele faz som e eu gosto de ouvir sons agradáveis e muito suaves”. Esta predileção é validada por um dos Encarregado de Educação, que relata: “E quando até a questioneei sobre o porquê do violino, até porque eu tinha um órgão e um piano em casa, porquê o violino? “Oh mamã porque eu ouvi em algumas bandas, em alguns espetáculos, o som mais bonito que eu já ouvi que é o do violino”” (E1EE1).

Também relativo à imagem social do violino, verifica-se que **os alunos valorizam as suas prestações em relação aos concertos e vídeos que assistiram**, evidenciado através das afirmações: “o nosso é mais giro” (E1A5) e “normalmente os que estão na internet são profissionais e nós não somos profissionais. Para eles os deles podem ser melhores que os nossos, mas para mim os nossos até são melhores” (E1A6,7,8 e 9).

Referente à aprendizagem do violino, observa-se que **os concertos são provas da progressão da aprendizagem dos alunos**, autenticado pelas constatações do público: “Todas as crianças estiveram bastante bem, tendo em conta a sua idade e tempo de aprendizagem. Conseguiram demonstrar a sua evolução ao longo de um curto tempo de iniciação ao estudo do instrumento” (Q2P15) e: “Assistimos a uma enorme evolução na aprendizagem das crianças” (Q2P10).

No que respeita à imagem do professor, **os concertos são também “provas de avaliação”** para o docente, segundo as afirmações dos membros do público: “Foi demonstrado o desenvolvimento de um ótimo trabalho por parte do professor, com uma abordagem de ensino muito adequada às crianças” (Q2P13) e “Um excelente professor de elevado empenho, profissionalismo e dedicação” (Q2P10).

No mesmo sentido, **é reconhecida a importância da presença do professor no palco durante a performance dos alunos**. Na opinião de um dos Encarregados de Educação, “É um elemento de segurança para o grupo, para a criança, e é o orientador. Acho que consegue conduzir muito mais facilmente a audição do que se não estivesse” (E1EE3). Um dos alunos defende: “Se nós nos enganarmos, o professor tem de lá estar para nós olharmos e sabermos qual é a nota a seguir e sabermos se o arco é para cima ou para baixo” (E1A6,7,8 e 9).

Por fim, relativamente à identidade musical, foi comprovado que **o violino faz parte da identidade individual, social e cultural da criança**, através de uma prática regular e sistemática de apresentações e exposição públicas. Quando inquirida sobre o que sente quando chega ao fim e consegue tocar uma música que foi difícil de aprender, a E1A3 declara: “Fico orgulhosa e sinto-me como se estivesse no palco e já fosse uma “tocadora” de violino profissional”. O papel da aprendizagem do violino na construção de identidade das crianças é também reforçado pelas afirmações dos Encarregados de Educação, que reportam: “Em casa, junto do meio familiar, a minha filha sente um grande orgulho no instrumento e nas

capacidades que ela tem vindo a adquirir. (...) E na escola também, porque para ela é um orgulho os dias em que eu a deixo levar o violino para a escola” (E1EE1) e “Ela já tem a autoestima elevada, mas desde que iniciou o violino, acho que tem a autoestima ainda mais elevada (...) ela fica muito orgulhosa e vai para o infantário e diz a toda a gente e quer mostrar as fotografias e os vídeos, porque sente-se muito orgulhosa e claro que contribui muito para a autoestima da criança e para definir uma personalidade também mais firme e mais segura no futuro” (E1EE3).

Também referente à identidade musical, **os alunos manifestam interesse por visualizar as gravações dos concertos em que participaram**. Segundo as respostas dos discentes quando questionados se costumam ver fotos e vídeos dos concertos que fizeram e se gostam de se ver e ouvir, “Sim, costumo. Gosto” (E1A2) e “Sim, porque a minha mãe filma e eu peço para ver” (E1A6,7,8 e 9).

Finalmente, observa-se que **os alunos desenvolvem uma relação especial** e até mesmo afetiva **com o seu violino**. Esta afetividade pode ser constatada nas afirmações de duas estudantes, que referem: “Desde pequenina que eu gostava de tocar um instrumento e com ele eu exprimo os meus sentimentos” (E1A6,7,8 e 9) e “para mim, é como se fosse um irmão” (E1A6,7,8 e 9).

Desta forma, parece ser possível concluir que estes processos de aprendizagem do violino e da prática de concertos em contextos diversificados contribuiu significativamente para a motivação das crianças, para as suas aprendizagens musicais, transversais e interativas e para a construção de uma personalidade fortemente identificada com o violino.

É sobre estas grandes conclusões e sobre as consequências e implicações educativas deste projeto que se orientará o próximo e último capítulo.

## 5. Conclusões

Com base na análise e interpretação dos dados recolhidos nesta investigação, é possível extrair algumas conclusões que considero relevantes e que confirmam e reforçam a importância da prática regular de concertos em contextos diversificados na educação musical das crianças.

Os resultados apresentados demonstram que os concertos realizados, em articulação com o trabalho levado a cabo nas aulas, estimularam o desenvolvimento da motivação dos alunos para a aprendizagem do violino, potenciando, simultaneamente, a aquisição de competências musicais e a sua construção de identidade.

As respostas obtidas pelos estudantes e pelos Encarregados de Educação, relativamente à motivação, reafirmam os modelos teóricos referidos no capítulo 2. Verificou-se que a adoção de estratégias que visaram criar altas crenças de autoeficácia e promover o autoconceito dos discentes produziram efeitos significativos na sua motivação para a aprendizagem. Tal como sugere Bandura, Csikszentmihalyi, Maehr, Ausubel, O'Neill e McPherson, estas consequências resultam de atividades e objetivos desafiantes mas exequíveis, que respeitam o ritmo de desenvolvimento de cada criança e apelam ao seu espírito competitivo, principalmente quando se tratam de atividades de grupo. Nesta perspetiva, o ensino coletivo e a prática regular de concertos comprovaram-se recursos profícuos na procura de sustentar os níveis de motivação dos alunos para a aprendizagem musical. Estas atividades proporcionaram aos estudantes várias experiências de atuação gratificantes, levando-os a vivenciar o sucesso e a observar e celebrar o êxito dos colegas. Assim, os alunos puderam perceber a sua própria competência, o que produziu um engrandecimento das suas expectativas de autoeficácia, promovendo a sua motivação para a realização das tarefas.

Adicionalmente, o papel desempenhado pela família na motivação das crianças é fundamentado pela importância atribuída pelos discentes à presença dos familiares no público durante os concertos. O suporte e a aprovação que receberam da família e dos amigos revestiu as suas apresentações públicas de importância e significado, afetando positivamente o seu entusiasmo e gosto pela música. Desta forma, tornou-se evidente que, para estimular a motivação dos alunos pela aprendizagem do violino, é necessário suscitar o interesse dos Encarregados de Educação pelo trabalho desenvolvido e encorajá-los a participar ativamente no processo. Neste sentido, a prática regular de concertos procurou cativar o interesse dos pais através da variedade de contextos de atuação. Simultaneamente, proporcionou aos familiares várias oportunidades para demonstrarem o seu apoio pelos jovens violinistas. Estes ideais encontram-se em conformidade com os estudos de Davidson e colaboradores e Howe e colaboradores que demonstram que “os alunos cujos pais estão presentes e os acompanham nos seus estudos musicais têm tendência a possuir um elevado nível de autoeficácia na música, sobretudo porque se sentem apoiados e queridos” (Pinto, 2004, p. 39-40). Ao estimular a motivação dos discentes, verificou-se um incremento dos níveis de estudo e de esforço que contribuíram para uma aprendizagem mais eficiente e célere, o que reforça as ideias apresentadas na contextualização teórica deste estudo, onde Lourenço e Paiva defendem que a motivação dos alunos se relaciona diretamente com a qualidade do envolvimento do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Estes autores sublinham que “através da motivação, consegue-se que o aluno encontre razões para aprender, para melhorar e para descobrir e rentabilizar competências” e que “a motivação é primordial no

desempenho académico dos alunos e na apropriação total às solicitações do ambiente escolar” (Lourenço e Paiva, 2010, p. 133).

Relativamente às aprendizagens desenvolvidas pelos discentes, verificou-se que as competências adquiridas através da preparação e realização de concertos em contextos diversificados vão muito além do domínio técnico do instrumento. A aprendizagem e a performance em grupo fomentaram a responsabilidade individual e coletiva dos alunos, conduzindo a uma apropriação de competências extramusicais como o rigor, a disciplina, a capacidade de memorização e a concentração. Por outro lado, as atuações em conjunto proporcionaram um variado leque de aprendizagens relacionadas com a sincronia e coordenação de grupo, tanto a nível gestual como musical, como a capacidade auditiva e de reação dos estudantes. Além disso, estas atividades coletivas possibilitaram diversas dinâmicas de aprendizagem baseadas na imitação e na emulação, não só do modelo do professor, mas também dos colegas mais capazes. Os resultados expressivos que foram obtidos com utilização destas estratégias validam os pressupostos teóricos de Vygotsky, Swanwick e Suzuki, atrás referidos.

No que concerne às perceções dos estudantes, os resultados positivos observados no seu entusiasmo e empenho comprovam que a adaptação das atividades musicais aos contextos sociais das crianças produz efeitos significativos no seu envolvimento e na importância que atribuem à aprendizagem do violino. Por esta razão, os concertos realizados em espaços e circunstâncias que envolviam a presença de outras crianças e elementos do imaginário infantil, como os coelhos da Páscoa do “Jardim da Páscoa” e a indumentária da Audição de Natal, foram os mais apreciados pelos jovens violinistas. Do mesmo modo, as canções populares e as bandas sonoras de filmes infantis que foram incluídas no repertório estudado revelaram-se as obras prediletas dos estudantes. A literatura mencionada no enquadramento teórico sustenta estas ideias, fundamentando que os contextos e as influências culturais participam na construção de perceções por parte do sujeito, nomeadamente no que toca à sua autoimagem como músico e às suas preferências musicais. Além disso, Hallam (2009) refere que variáveis essencialmente não musicais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de identidade musical experienciado pelo indivíduo. Desta forma, as apresentações realizadas, ao abrangerem as famílias e os amigos dos jovens na plateia, bem como outras crianças de idades semelhantes, levaram a uma partilha social e cultural que beneficiou o desenvolvimento da identidade musical dos estudantes.

Complementarmente, Lucy Green (2000) sugere que o recurso a elementos de encenação como a indumentária e a caracterização, o faz-de-conta, as projeções de fundos animados, o tipo de palco e os contextos inerentes a cada localização podem favorecer ou inibir os significados desenvolvidos tanto pela assistência como pelos intérpretes. Deste modo, através de apresentações em vários locais e contextos e com diferentes elementos de encenação, o leque de significados desenvolvidos pelos alunos e pelo público foi ampliado.

A partir dos questionários distribuídos no final das atuações, assim como dos inquéritos e das entrevistas dirigidas aos Encarregados de Educação, foi possível aferir que as opiniões do público e dos pais dos alunos relativamente ao trabalho desenvolvido e apresentado foram indubitavelmente positivas. Muitos manifestaram o seu apreço pela organização e disciplina dos jovens violinistas em palco, bem como pela qualidade musical das suas performances.

A presente investigação permitiu responder de forma geral às questões inicialmente levantadas e aos objetivos traçados. É de referir, no entanto, que os dados recolhidos não

permitiram aferir com mais exatidão as percepções da comunidade envolvente não ligadas diretamente às crianças e à escola. Com efeito, os questionários distribuídos no final dos concertos eram de acesso livre, pelo que incluem também respostas de Encarregados de Educação, o que dificulta uma análise mais rigorosa. De qualquer modo, algumas manifestações espontâneas de crianças e adultos no final dos concertos permitiram conjecturar que estes eventos desempenham um papel positivo na percepção do público em geral sobre a música e a aprendizagem do violino. No entanto, mais investigação será necessária para clarificar de forma mais eficaz estas questões.

Em último lugar, cabe destacar o papel do professor, que agiu como principal agente catalisador de todos os processos referidos. A reflexão e renovação constante das suas práticas é determinante na procura de um ensino mais eficaz e motivador. Neste sentido, este projeto aponta algumas implicações educativas para o futuro que poderão despoletar novos caminhos de investigação e ação.

O modelo de ensino que envolve a preparação e realização de apresentações públicas regulares em diferentes espaços e ambientes sai reforçado, pois abrange toda a comunidade do Município em vez de se cingir às audições escolares. Desta forma, são estabelecidas e fortalecidas as ligações entre a instituição escolar e o meio envolvente.

Por outro lado, os significados obtidos através da transformação dos contextos de atuação são muito significativos, tanto para os intérpretes como para a assistência. Nesta perspetiva, a prática regular de concertos em contextos diferenciados é evidenciada como uma estratégia viável na divulgação e valorização da aprendizagem do violino e o seu potencial formativo e identitário.

Atualmente, verifica-se um grande desinteresse da comunidade em relação à música erudita, fruto de práticas de ensino rígidas e excessivamente formais e de um elitismo assumido por parte dos músicos. Para contrariar esta tendência, é necessário compreender que a nossa arte é dirigida ao público e que esse público necessita de ser educado e cativado. Cabe aos músicos e, sobretudo, aos professores de música, estabelecer e fortalecer as ligações entre a esfera musical e a vida quotidiana das pessoas. Desta forma, práticas como a realização de concertos de jovens violinistas em diversos contextos, espaços e ambientes, que procurem surpreender e fascinar o público, apelando aos seus interesses, são de extrema importância. Os significados positivos obtidos através de tais atuações irão afetar a percepção dos indivíduos em relação à música, desenvolvendo a sua motivação para a aprendizagem musical. Os alunos que experienciem estas vivências gratificantes, mesmo que não prossigam os seus estudos ou façam a sua carreira na área da música, irão desenvolver o gosto pela arte musical, tornando-os mais pré dispostos a experiências semelhantes.

## Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. 1ª Ed. Lisboa: Avenida da Boavista.
- Alcará, A. R. & Guimarães, S. E. R. (2007). A instrumentalidade como uma estratégia motivacional. *Psicologia Escolar Educacional*, 11 (1), 177-178.
- Almeida, C. M. G. (2005). *Educação musical não-formal e atuação profissional: um survey em oficinas de música de Porto Alegre*. (Dissertação de Mestrado em Música), Departamento de Música, Instituto das Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Acedido em <http://hdl.handle.net/10183/4297>
- Anastácio, S. R. O. (2013). *Orientações motivacionais para a aprendizagem em estudantes de música*. (Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia Secção de Psicologia da Educação e da Orientação). Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia. Acedido em <http://hdl.handle.net/10451/10466>.
- Applegate, C. & Potter, P. (2002). *Music and German national identity*. University of Chicago Press, Chicago, IL.
- Asmus Jr., E. P. (1989). The effect of music teachers on students' motivation to achieve in music. *Canadian Journal of Research in Music Education*, 30, 14-21.
- Baker, A. (1997). Parent involvement in children's education: a critical assessment of the knowledge base. *Annual Meeting of the American Education Research Association*, Eric Document Reproduction Service, New York.
- Bandura, A. (1989). Self-regulation of motivation and action through internal standards and goal systems. Em L. A. Pervin (Ed.), *Goal concepts in personality and social psychology*, (pp. 19-86). Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Bandura, A. (1991). Self-efficacy conception of anxiety. Em S. Schwarzer & R. A. Wicklund (Eds.), *Anxiety and self-focused attention*, (pp. 89-110). Harwood Academic Publishers, Amsterdam, Netherlands.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. W.H. Freeman and Company, New York.
- Barlow, H. (2000). Unravelling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychologist*, 55 (11), 1245-1263.
- Belei, R., Gimenez-Paschoal, S., Nascimento, E. & Matsumoto, P. (2008). O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas* [30], 187 - 199.
- Biblioteca Pública Municipal Pedro Fernandes Tomás - Figueira da Foz (1988): *Do passado ao presente: elementos estatísticos subsidiários para o estudo do concelho da Figueira da Foz: história local (1080-1822)*. Figueira da Foz: Câmara Municipal, 205 p..
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. (Coleção Ciências da Educação). Porto: Porto Editora.
- Borthwick, S. J. & Davidson, J. W. (2002). Personal identity and music: a family perspective. Em R. A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (Eds.), *Musical identities*, (pp. 60-79). Oxford University Press, Oxford.
- Callegari, P. A. (2008). *A relação indivíduo-música na perspectiva dos significados musicais de Lucy Green: um estudo de caso em um projeto social*. (Dissertação de Mestrado em Música em Contexto). Universidade de Brasília, Instituto de Artes/Departamento de Música. Acedido em <http://repositorio.unb.br/handle/10482/5664>

- Cardoso, A. C. S. (2013). *O ensino especializado da música como promotor da aprendizagem* (Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores). Universidade Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Comunicação. Acedido em <http://hdl.handle.net/10316/25458>
- Cardoso, F. (2007). Papel da Motivação na Aprendizagem de um Instrumento. Acedido em <http://hdl.handle.net/10400.21/1886>
- Carlton (2006). *A qualitative analysis of everyday uses of preferred music across the life span*. Artigo apresentado no ICMPC 9, Bologna, Italy.
- Condessa, J. (2011). *A motivação dos alunos para continuar seus estudos em música*. (Dissertação de Mestrado em Música). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Acedido em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32473/000787134.pdf?sequence=1>
- Costa, A. F. (1986). A pesquisa de terreno em sociologia. *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 129 – 149.
- Costa, M. M. I. A. (2009/2010). *O valor da música na educação na perspetiva de Keith Swanwick* (Dissertação de Mestrado em Educação) Universidade De Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Acedido em <http://meloteca.com/biblioteca-teses-musicais.htm>
- Costa, R. C. (2012). *A interação professor/aluno nas aulas individuais de instrumento de cordas* (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia/Escola das Artes. Acedido em <http://hdl.handle.net/10400.14/12083>
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., Vieira, S. (2009). *Psicologia, Educação e Cultura*. Vol. XIII. Minho, pp. 255-376.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. Harper Row, New York.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde K. & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: the roots of success and failure*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Davidson, J. W., Howe, M. J. A., Moore, D. G. & Sloboda, J. A. (1996). The role of parental influences in the development of musical performance. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 399-412.
- Davidson, J. W., Howe, M. J. A., Moore, D. G. & Sloboda, J. A. (1995/6). The role of parents and teachers in the success and failure of instrumental learners. *Bulletin for the Council of Research in Music Education*. 127, 40-45.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1992). The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement. Em A. Boggiano & T. Pittman (Eds.), *Achievement and Motivation, a social-development perspective*. Cambridge University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Dibben, N. (2002). Gender identity and music. Em R. A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (Eds.), *Musical identities*, (pp. 60–79). Oxford University Press, Oxford.
- Eccles, J. S., Wigfield, A. & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. *Handbook of Child Psychology*, 3, 1017-1095).
- Escola, N. (2010, Fevereiro). *Entrevista com Keith Swanwick sobre o ensino de música nas escolas*. Acedido em: <http://revistaescola.abril.com.br/arte/fundamentos/entrevista-keith-swanwick-sobre-ensino-musica-escolas-instrumento-musical-arte-apreciacao-composicao-529059.shtml>.

Estevam, A. R. O. (2015). *Concerto de Natal* (Relatório de Estágio Profissional de Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico). Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal. Acedido em <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/9812>

Estevens, A. L. (2014). *Concerto encenado em classe de conjunto: aprendizagens musicais e sociais em jovens do 3º ciclo* (Relatório de Estágio Profissional de Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico). Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal. Acedido em <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/6486>

Fernandes, V. (2015) *Teatro musical com repertório tradicional português com crianças e músicos profissionais* (Relatório de Estágio Profissional de Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico). Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal. Acedido em <http://hdl.handle.net/10400.26/9125>

Fonseca, J. L. (2014). *A motivação no processo de aprendizagem musical: Estudo de caso no Conservatório de Música de Barcelos*. (Relatório de Estágio Profissional de Mestrado em Ensino de Música). Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Artes Aplicadas. Acedido em <http://hdl.handle.net/10400.11/2736>

França, C. e Swanwick, K. (2002). Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, Vol. 13 (21). Brasil: UFRGS. Acedido em <http://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/download/8526/4948%E2%80%8E>

Gar, N. S., Hudson, J. L. & Rapee, R. M. (2005). Family factors and the development of anxiety disorders. Em J. L. Hudson & R. M. Rapee (Eds.), *Psychopathology and the family*, (pp. 125–145). Elsevier Science, New York.

Gonçalves, L. S. (2010). *Estratégias de motivação educacional: Orientações para o ensino e aprendizagem*. (Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores). Universidade de Coimbra. Acedido em <http://hdl.handle.net/10316/15627>

Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P. & Doan Holbein, M. F. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17, 99–123.

Good, T. L. & Brophy J. E. (1991). *Educational psychology*. Longman, New York.

Green, L. (1988). *Music on deaf ears: musical meaning, ideology and education*. Manchester and New York: Manchester University Press.

Green, L. (1997). *Music, gender, education*. Cambridge University Press, Cambridge.

Green, L. (2000). Identidade de género, experiência musical e escolaridade. *Música, Psicologia e Educação*. 2, 47-64. Porto: CIPEM, ESE do Porto.

Green, L. (2002). *How popular musicians learn*. Ashgate, Aldershot.

Green, L. (2003). Music education, cultural capital and social group identity. Em M. Clayton, F. Herbert & R. Middleton (Eds.), *The cultural study of music*. (pp. 263-273). London: Routledge.

Green, L. (2005). *Meaning, autonomy and authenticity in the music classroom*. London: Institute of Education, University of London.

Green, L. (2006). Popular music education in and for itself and for 'other' music: current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, vol. 24 (2), 101-118.

Greenberg, M. (1970). Musical achievement and self-concept. *Journal of Research in Music Education*, 18, 57–64.

Grolnick, W., Gurland, S., DeCoursey, W. & Jacob, K. (2002). Antecedents and consequences of mothers autonomy support: an experimental investigation. *Developmental Psychology*, 38, 143–155.

Grossi, C. (2007). Educação musical e ensino da música popular: considerações sobre os significados advindos das práticas musicais na perspectiva de Lucy Green. Em *Simpósio sobre o ensino musical, 5 e Encontro regional centro-oeste da Associação Brasileira de Educação Musical*, 7, Cuiabá.

Grossi, C. (2014) As ideias de Keith Swanwick aplicadas na percepção musical. *DEBATES - Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música*. Acedido em <http://www.seer.unirio.br/index.php/revistadebates/article/view/4033>

Hallam, S. (2002). Musical Motivation: Towards a Model Synthesising the Research. *Music Education Research*, 4, pp.225-244.

Hallam, S. (2009). Motivation to Learn. Em S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Eds.) *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 285-294). Oxford: Oxford University Press.

Hettema, J. & Kenrick, D. T. (1992). Models of person-situation interactions. Em G. V. Caprar & G. L. Van Heck (Eds.), *Modern personality psychology: critical reviews and directions*, (pp. 393–417). Harvester Wheatsheaf, New York.

Howe, M. J. A. & Sloboda, J. A. (1991a). Young musicians' accounts of significant influences in their early lives. 1. The family and the musical background. *British Journal of Music Education*, 8, 39-52.

Howe, M. J. A. & Sloboda, J. A. (1991b). Young musicians' accounts of significant influences in their early lives. 2. Teachers, practicing and performing. *British Journal of Music Education*, 8, 53-63.

Howe, M. J. A. & Sloboda, J. A. (1991c). Early signs of talents and special interests in the lives of young musicians. *European Journal for High Ability*, 2, 102-111.

Instituto Nacional de Estatística, I.P. (2012). *Censos 2011 Resultados Definitivos – Região Centro*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística

Kemp, A. E. (1995). *Introdução à Investigação em Educação Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kenny, D. T. & Osborne, M. S. (2006). Music performance anxiety: new insights from young musicians. In WF Thompson, ed., *Advances in cognitive psychology*. Acedido em: <http://www.acpsych.org>.

Kenny, D. T., Davis, P. Oates, J. (2004). Music performance anxiety and occupational stress amongst opera chorus artists and their relationship with state and trait anxiety and perfectionism. *Journal of Anxiety Disorders*, 18, 757–777.

Koshy, V. (2005). *Action research for improving practice: a practical guide*. London: Paul Chapman Publishing.

Leão, J. D. E. S. P. (2011) *Técnicas de recuperação para alunos de violino* (Dissertação de Mestrado em Ensino Vocacional da Música). Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, Portugal. Acedido em <http://hdl.handle.net/10773/7885>

Leitão, F. A. R. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Mira-Sintra: Edição do autor.

Lopes, J. e Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas.

Lourenço, A. A. & Paiva, M. O. A. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição* 2010, vol. 15 (2): 132-141. Centro de Investigação em Psicologia e Educação (CIPE), Escola Secundária Alexandre Herculano, Porto, Portugal.

MacDonald, R. A. R. & Miell, D. (2000). Creativity and music education: the impact of social variables. *International Journal of Music Education*, 36, 58–68.

MacDonald, R. A. R., Hargreaves, D. J. & Miell, D. (eds) (2002). *Musical identities*. Oxford University Press, Oxford.

Maehr, M., Pintrich, P., & Linnenbrink, E. (2002). Motivation and Achievement. Em R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press.

Malhotra, V. A. (1981). The Social Accomplishment of Music in a Symphony Orchestra: A Phenomenological Analysis, *Qualitative Sociology* 4(2): 102–25.

Manturzewska, M. (1990). A biographical study of the life-span development of professional musicians. *Psychology of Music*, 18, 112–139.

Marr, J. (2000, Outubro). Commentary: flow, intrinsic motivation, and second generation cognitive science.

Marreiros, A., Fonseca, J. & Conboy, J. (2001). *O trabalho científico em ambiente de aprendizagem cooperativa*. Revista da Educação. Vol. X, nº 2.

Martins, R. J. G. (2014). *Sequenciação musical em computador no contexto do 1º ciclo* (Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico) Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal. Acedido em 19/03/2016 de <http://hdl.handle.net/10400.26/7793>

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

McClary, S. (1991). *Feminine endings: music, gender and sexuality*. University of Minnesota Press, Minneapolis, MN.

Mota, G. (1999a). Young children's motivation in the context of classroom music: an exploratory study about the role of music content and teaching style. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 141, 119-123.

Nelson, S. (2007). Playing chamber music is the best way for children to learn an instrument. *The Strad Directory 2007*. Acedido em <http://www.thestrad.com/cpt-latests/playing-chamber-music-is-the-best-way-for-children-to-learn-an-instrument/>

Neves, M. A. T. (2011). *A performance musical: factor de motivação no estudo do instrumento* (Dissertação de Mestrado em Ensino da Música). Universidade de Aveiro – Departamento de Comunicação e Arte. Acedido em <http://hdl.handle.net/10773/7412>

O'Neill, S. & Sloboda, J. A. (1995). *The influence of ability, effort and teaching context on achievement in the first year of formal instrumental music training*. Artigo apresentado na British Psychological Society Developmental Section Annual Conference, University of Strathclyde, Glasgow.

O'Neill, S. (1995). *Motivational patterns and children's musical performance achievement in the first year of formal instrumental training*. Artigo apresentado na European Conference on Developmental Psychology, Jagiellonian University, Krakow, Poland.

O'Neill, S. (1997). Gender and music. Em Hargreaves, D. J. & North, A. C. (eds.), *The social psychology of music*, 46–60. Oxford University Press, Oxford.

O'Neill, S. A. (1999). Quais os motivos do insucesso de algumas crianças na aprendizagem musical? Motivação e Flow Theory. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 1, 35-43.

Oliveira, A. (2003). Atuação profissional do educador musical: terceiro setor. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, 8, 93-99.

Oliveira, F. T. P. & Goodman, D. (2004). Conscious and effortful or effortless and automatic: a practice performance paradox. *Perceptual and Motor Skills*, 99, 315–324.

Oliveira, M. K. (1995) *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento, um processo sóciohistórico*. São Paulo: Scipione.

Oliveira, P. A. D. (2010). O Ensino Coletivo de Instrumento Musical: Explorando a heterogeneidade entre alunos de uma mesma turma. *Revista Espaço Intermediário*, São Paulo, vol. I, n. II, (19-30).

O'Neill, S. A., & McPherson, G. E. (2002). Motivation. Em Parncutt, R. & McPherson, G. (eds.), *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*, pp. 31-46. Oxford University Press.

Pereira, M. J. (2011). *Motivação dos alunos no ensino especializado da música: Implementação de uma ferramenta metodológica*. (Dissertação de Mestrado em Ensino Vocacional da Música). Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, Portugal. Acedido em: <http://hdl.handle.net/10773/7574>

Piaget, J. & Inhelder, B. (1971) *Gênese Das Estruturas Lógicas Elementares*. Ed. Zahar. Rio de Janeiro.

Pinto, A. (2004). Motivação para o estudo da música: factores de persistência. *Música, Psicologia e Educação* (6). Porto: CIPEM, ESE do Porto.

Regelski, T. (1975). *Principles and problems of music education*. New Jersey: Prentice-Hall.

Ribeiro dos Santos, M. (1999). Cruzar compreensões, confrontar estratégias e co-construir a intervenção. Em A. M. Bertão, M. S. Ferreira & M. R. Santos (Orgs.), *Pensar a Escola sob os olhares da Psicologia*. Porto: Edições Afrontamento.

Ribeiro, F. (2011). Motivação e aprendizagem em contexto escolar. *Profformal*, nº 3. Escola Secundária de São Lourenço. Acedido em [http://cefopna.edu.pt/revista/revista\\_03.htm](http://cefopna.edu.pt/revista/revista_03.htm)

Rodrigues, P. B. (2012). *Prática de ensino supervisionada em ensino do 1.º e do 2.º ciclo do ensino básico* (Dissertação de Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico). Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação. Acedido em <http://hdl.handle.net/10198/7631>

Roe, K. (1999). Music and identity among European youth: music as communication. *Soundscape.info, Journal on Media Culture*, 2, acedido em: <http://www.icce.rug.nl/~soundscapes/HEADER/colophon.shtml>.

Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Houghton Mifflin, Boston, MA.

Sawyer, R. K. (2006). Group creativity: musical performance and collaboration. *Psychology of Music 2006: Society for Education, Music and Psychology Research*. Vol. 34 (2), 148-165. Washington University in St. Louis. Acedido em <http://pom.sagepub.com/content/34/2/148>

Schutz, A. (1964). Making Music Together: A Study in Social Relationships, in A. Brodussen (Ed.) *Collected Papers*, Vol. 2: *Studies in Social Theory*, (pp. 159–78). The Hague: Martinus Nijhoff.

Sichivitsa, V. O. (2007). The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. *Research Studies in Music Education*, 29, 55-68. Acedido em: <http://rsm.sagepub.com/content/29/1/55>

Silva, M. C. C. F.. (1998) *Composing, performing and audience-listening as symmetrical indicators of musical understanding*. (Tese de Doutoramento, PhD). Institute of Education, University of London.

Sloboda, J. & Davidson, J. (1996). The young performing musician. In I. Deliège & J. Sloboda (Eds.), *Musical Beginnings*. Oxford University Press.

- Sloboda, J. A., Davidson, J. W., Howe, M. J. A. & Moore, D. G. (1996). The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, 87, 287-309.
- Stålhammar, B. (2006). *Musical identities and music education*. Shaker Verlag, Aachen.
- Suzuki, S. (2007) *Suzuki Violin School, Vol 1: Violin Part, Revised Edition*. Alfred Music Publishing Co., Inc., USA.
- Swanwick, K. (1979). *A Basis for Music Education*. London: Routledge,
- Swanwick, K. (1983). *The Arts in Education: Dreaming or Wide Awake?*, Special Professorial Lecture, University of London Institute of Education.
- Swanwick, K. (1988) *Music, Mind and Education*. London: Routledge.
- Swanwick, K. (1996) The relevance of research for music education. Em C. Plummeridge (Ed.). *Music Education: trends and issues*, (pp.5-26). Institute of Education, University of London, Bedford Way Papers.
- Swanwick, K. (2006). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Szubertowska, E. (2005). Education and the music culture of Polish adolescence. *Psychology of Music*, 33, 317-330.
- Tapia, A. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoria y estrategias*. Edebé, Barcelona.
- Tarrant, M., North, A. C. & Hargreaves, D. J. (2002). Youth identity and music. Em R. A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (Eds.), *Musical identities*, (pp. 134-150). Oxford University Press, Oxford.
- Trindade, A. (2010). *A iniciação em violino e a introdução do método de Suzuki em Portugal* (Dissertação de Mestrado em Ensino Vocacional da Música). Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, Portugal. Acedido em <http://hdl.handle.net/10773/3822>.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- van Kemenade, J. F., van Son, M. & van Heesch, N. C. (1995). Performance anxiety among professional musicians in symphonic orchestras: a self-report study. *Psychological Reports*, 77, 555-562.
- Verdelho, R. (2014). *Interpretação e Gravação Musical em Estúdio. Aprendizagens e Perceções em Crianças do 1º Ciclo* (Relatório de Estágio Profissional de Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico). Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal. Acedido em <http://hdl.handle.net/10400.26/6490>
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Vitorino, L. M. N. (2014). *Composição de bandas sonoras para filmes de animação: Aprendizagens musicais e sociais em jovens do 2º Ciclo*. (Relatório de Estágio Profissional de Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico). Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal. Acedido em <http://hdl.handle.net/10400.26/6489>
- Welch, G. (2006). Singing and vocal development. Em G. E. McPherson (Ed.), *The child as musician: a handbook of music development*, (pp. 311-331). Oxford University Press, Oxford.
- Whitehead, J. M. (1976). *Motivation and learning. The open university educational studies: a second level course, Personality and learning, block 3*. The Open University Press. 44
- Young, J. A. & Pain, M. D. (1999). The zone: evidence of a universal phenomenon for athletes across sports. *The Online Journal of Sport Psychology*, 1 (3). Acedido em: [http://www.athleticinsight.com/Vo11Iss3/Empirical\\_Zone.htm](http://www.athleticinsight.com/Vo11Iss3/Empirical_Zone.htm).

Zillman, D. & Gan, S. (1997). Musical taste in adolescence. In DJ Hargreaves and AC North, eds, *The social psychology of music*, 161-188. Oxford University Press, Oxford.



## **ANEXOS**

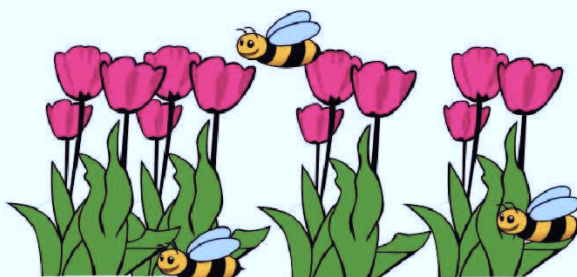


## **ANEXO A - Partituras das obras estudadas**

## Partituras das obras estudadas pela aluna

### Peça “Jardim Celeste”

**Eu Fui ao Jardim Celeste:**



Tradicional

The musical notation consists of two staves in treble clef. The key signature has two sharps (F# and C#), and the time signature is 2/4. The melody is written with quarter notes and eighth notes. The first staff ends with a double bar line, and the second staff continues the melody and ends with a double bar line and repeat dots.



## Lição nº4 e nº5 “Cai Neve” do Volume I do Método Suzuki

29

### 4 Go Tell Aunt Rhody

Vas Le Dire à Tante Rhody Tante Rhody Ve y Dile a Tía Ródi.

Andantino

Folk Song  
Chanson populaire  
Volkslied  
Canción folklórica

The musical score for 'Go Tell Aunt Rhody' is written in treble clef with a key signature of two sharps (F# and C#) and a common time signature (C). The tempo is marked 'Andantino'. The score consists of three staves of music. The first staff starts with a dynamic marking of *mf* and includes fingerings (2, 1, 0, 0, 3, 2, 1, 0) and a 4-measure rest. The second staff starts with a dynamic marking of *p* and includes fingerings (5, 2, 0, 1, 0, 0, 0, 0). The third staff starts with a dynamic marking of *mf* and includes a 4-measure rest. The piece concludes with a fermata symbol.

- The ♫ symbol indicates a breath, which occurs at the end of a phrase (a natural unit of music).
- Le symbole ♫ indique une respiration qui arrive souvent à la fin d'une phrase (une séquence musicale naturelle).
- Das Zeichen ♫ bedeutet: Hier ist eine Phrase zu Ende (eine Phrase ist ein musikalischer Abschnitt).
- El símbolo ♫ indica el final de una frase (una unidad musical natural.)

### 5 O Come, Little Children

Venez, Petits Enfants Ihr Kinderlein kommet ¡Venid Pequeños Niños!

Andante

Folk Song  
Chanson populaire  
Volkslied  
Canción folklórica

The musical score for 'O Come, Little Children' is written in treble clef with a key signature of two sharps (F# and C#) and a 2/4 time signature. The tempo is marked 'Andante'. The score consists of four staves of music. The first staff starts with a dynamic marking of *mf* and includes fingerings (0, 2, 0, 0, 3, 1, 0) and a 4-measure rest. The second staff starts with a dynamic marking of *p* and includes fingerings (0, 0, 0, 0, 0, 0, 0). The third staff starts with a dynamic marking of *f* and includes fingerings (0, 3, 2, 1, 0). The piece concludes with a fermata symbol.

## Escala de Lá Maior em uma oitava

[Scale and Arpeggios in A Major]

Gamme et arpèges en la majeur    Tonleiter und Dreiklänge in A-Dur    Escala y arpeggios en La Mayor

First, practice with  rhythm    Travaillez d'abord avec le rythme 

Übe zuerst mit dem Rhythmus     Primero, practique con el ritmo 



## Lição nº6 “Canção de Maio” do Volume I do Método Suzuki

6 May Song

Chanson de Mai    Alle Vögel sind schon da    Canción de Mayo

*Allegro moderato*

Folk Song  
Chanson populaire  
Volkslied  
Canción folklórica



## Peça "Já Passou"



### Let it go (Já passou)

Kristen Anderson Lopez &  
Robert Lopez  
Arranjo: Gonçalo Sousa

A musical score for the song "Let it go" from Disney's Frozen. The score is written in treble clef with a key signature of two sharps (D major) and a 7/8 time signature. It consists of four staves of music. The first staff begins with a dynamic marking of *mp* and a *v* (accrescendo) hairpin. The second staff has a *mf* dynamic marking. The third staff has a *f* dynamic marking. The fourth staff ends with a double bar line and a *v* hairpin. The music features a mix of eighth and quarter notes, with some rests and a final whole note.

## Lição nº7 “Há muito, muito tempo” do Volume I do Método Suzuki

**7 Long, Long Ago**

Il y a très, très longtemps Lang, lang ist's her Hace Mucho, Mucho Tiempo

Moderato T. H. Bayly

## Lição nº8 “Allegro” do Volume I do Método Suzuki

**8 Allegro**

S. Suzuki

## Lição nº9 “Movimento perpétuo” do Volume I do Método Suzuki

**9 Perpetual Motion**  
Mouvement Perpetuel en La Majeur    Perpetual Motion in A-Dur    Movimiento Perpetuo en La Mayor

Allegro S. Suzuki

*mf* (sempre staccato)

### Escala de Lá Maior em uma oitava

(4)

## Lição nº10 “Allegretto” do Volume I do Método Suzuki

**10 Allegretto** S. Suzuki

*mf*

*rit.* *mf*

*a tempo*

## Partituras das obras estudadas pelos alunos na classe de conjunto

### Lição nº 1 “Brilha brilha a Estrelinha” do Volume I do Método Suzuki

**Theme**  
Thème Thema Tema

The image shows the musical score for the 'Theme' of 'Brilha brilha a Estrelinha'. It consists of three staves of music in treble clef, with a key signature of two sharps (F# and C#) and a common time signature (C). The first staff begins with a forte dynamic marking (f) and a 'V' (Vibrato) marking. The music is a simple, melodic line with a few accidentals and a final double bar line.

### Variação “Cavalito Salta”

25

**1 Twinkle, Twinkle, Little Star Variations**  
Variations d' "Ah, Vous dirai-Je, Maman" Variationen über „Leuchte, leuchte kleiner Stern”  
Variaciones De “Brilla, Brilla, Estrellita”

S. Suzuki

The image shows the musical score for 'Twinkle, Twinkle, Little Star Variations'. It consists of six staves of music in treble clef, with a key signature of two sharps (F# and C#) and a common time signature (C). The music is a simple, melodic line with a few accidentals and a final double bar line. The score includes fingerings (0, 1, 2, 3, 4) and a 'V' (Vibrato) marking.

## Peça "Os Índios"

**17 Os Índios**

como uma dança de índios

Marilyn Brito

Aluno

Professor

*f*

## Peça "O Balão do João"

**2 Lightly Row**

Doucement à l'Aviron Häschen klein Remando Suavemente

Moderato

Folk Song  
Chanson populaire  
Volkslied  
Canción folklórica

27

## **ANEXO B - Panfletos das Audições**

## Cartaz da “Noite dos Esqueletos”

**31 OUT 2015**

**NOITE DOS ESQUELETOS** 5.ª EDIÇÃO

SÁBADO | 21H00 | 00H00 | MUSEU MUNICIPAL  
FAMÍLIAS | PÚBLICO EM GERAL

**21H00 | ABERTURA | MUSEU**  
PINTURAS FACIAIS | BELLOTICA  
MÚSICA E TEATRO  
ESCOLA DE ARTES DO GAE | PROED DO GAIH#4G  
PERCURSO PEDAGÓGICO

**22H00 | DESFILE DE ANJOS, DEMÓNIOS, BRUXAS E OUTROS QUE TAIS | AUDITÓRIO**  
MÚSICA E DANÇA  
ESCOLA DE ARTES DO GAE

**DOÇURAS, TRAVESSURAS E SURPRESAS**

**DESFILE**  
Participações individuais (> 5 anos) e em família. Inscrição até 30 de outubro, no Museu Municipal ou pelo email [divulgacao.cultura@cm-figoz.pt](mailto:divulgacao.cultura@cm-figoz.pt)

## Cartaz audição de 5 de Dezembro de 2015

**5 DEZ**

16h30\_Auditório

Museu Municipal Santos Rocha



AUDIÇÃO DAS CLASSES DE

# PIANO E VIOLINO

*Professores Carolina Alves e Gonçalo Sousa*



## Cartaz audição de 5 de Dezembro de 2015

**AUDIÇÃO DE NATAL**  
Escola de Artes do CAE

Grande Auditório | 22/12/15 | 18H00 e 21H00  
Entrada Livre

 **eacae**  
escola de artes

 **cae** CENTRO DE ARTES  
E ESPECTÁCULOS  
FIGUEIRA DA FOZ

 PEQUENAS VOZES  
DA FIQUEIRA DA FOZ

## Cartaz do “Jardim de Páscoa” (Atuação de 19 de Março de 2016)



## Cartaz miniconcerto do aniversário do Museu Municipal (Atuação de 7 de Maio de 2016)

**07** maio  
2016  
17H00 **ENTRADA GRATUITA**

**MAIO  
MU  
SEU!**  
Municipal  
Santos Rocha

**SALA DE EXPOSIÇÕES  
TEMPORÁRIAS [1]**  
Museu Municipal Santos Rocha

VISITA ORIENTADA POR MÁRIO RITA  
À EXPOSIÇÃO

**“MÁRIO RITA  
PINTURA,”**

**MINI-CONCERTO  
DE VIOLINOS**  
PELOS ALUNOS  
DA ESCOLA DE ARTES  
DO CAE

ORGANIZAÇÃO:   **MAIO  
MU  
SEU!**

COLABORAÇÃO:  **ea cae**  
escola de artes

## Cartaz audição de 12 de Junho de 2016

12 JUNHO '16

*Piano e Violino*

AUDIÇÃO DAS CLASSES DOS PROFESSORES CAROLINA ALVES E GONÇALO SOUSA

17H00

**Auditório do Museu Municipal Santos Rocha**  
Escola de Artes do Centro de Artes e Espetáculos

cae CENTRO DE ARTES E ESPETÁCULOS FIGUEIRA DA FOZ

ea cae

museu municipal Santos Rocha



## **ANEXO C - Grelhas de observação**

## Aprendizagens

Alunos	8 - 10 Out			22 - 24 Out			29 - 31 Out			5 - 7 Nov			12 - 14 Nov			26 - 28 Nov		
	L	T	E	L	T	E	L	T	E	L	T	E	L	T	E	L	T	E
A1	1	1	1	1	-	-	2	1	1	2	2	1	2	2	1	2	2	2
A2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3
A3	-	-	-	-	1	-	1	1	1	1	2	1	2	2	2	2	2	3
A4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
A5	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2	2	2	2	2	3	-	-	-
A6	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	4	3	3	4	3
A7	3	3	2	3	3	2	-	-	-	3	3	3	4	3	3	4	3	3
A8	3	3	2	-	3	2	3	3	2	3	3	3	4	3	3	4	4	3
A9	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	4
A10	-	-	-	-	2	1	-	-	-	-	2	1	2	1	1	2	2	2
A11	3	3	2	-	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
A12	2	2	1	-	2	1	3	3	1	-	-	-	2	3	3	-	3	2
A13	3	3	2	-	-	-	3	3	2	3	3	2	-	-	-	3	3	3
A14	2	3	2	3	2	2	-	-	-	3	3	2	3	3	3	3	4	3

Legenda: L - Leitura; T - Técnica; E - Expressão

Alunos	3 - 5 Dez			10 - 12 Dez			17 - 19 Dez			14 - 16 Jan			21 - 23 Jan			28 - 30 Jan		
	L	T	E	L	T	E	L	T	E	L	T	E	L	T	E	L	T	E
A1	-	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	-	-	2	2	-
A2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3
A3	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
A4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	2	2	2	2	-	2	3
A5	-	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	4
A6	3	4	4	2	3	4	3	4	4	3	4	3	2	4	4	3	3	4
A7	3	4	4	2	3	2	2	3	3	3	4	3	2	3	3	3	3	-
A8	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4
A9	3	4	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4
A10	-	2	2	2	1	-	2	2	2	2	1	1	2	2	1	2	2	1
A11	4	3	3	3	3	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3	4	4	3
A12	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2
A13	-	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2
A14	2	3	3	2	4	3	2	4	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3

Legenda: L - Leitura; T - Técnica; E - Expressão

Alunos	3 - 5 Fev			18 - 20 Fev			10 - 12 Mar			17 - 19 Mar			22 - 23 Abr		
	L	T	E	L	T	E	L	T	E	L	T	E	L	T	E
A1	-	2	1	-	2	2	-	2	2	2	2	2	-	2	1
A2	2	2	2	3	2	2	-	2	1	-	2	2	3	2	2
A3	1	2	2	2	2	2	-	3	2	-	2	2	1	2	2
A4	2	2	3	3	2	2	-	2	2	3	2	3	-	-	-
A5	4	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3
A6	3	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4
A7	3	3	3	2	3	3	2	3	2	-	3	3	3	3	2
A8	4	3	3	3	4	3	3	4	4	4	4	3	4	3	3
A9	4	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	3
A10	-	-	-	-	2	1	-	2	1	1	1	-	-	2	2
A11	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
A12	-	-	-	3	3	3	-	-	-	3	3	3	-	-	-
A13	3	2	1	-	-	-	3	3	2	3	3	3	-	3	3
A14	1	3	2	-	4	3	-	4	3	1	4	3	-	3	3

Legenda: L - Leitura; T - Técnica; E - Expressão

Alunos	29 - 30 Abr			6 - 7 Mai			13 - 14 Mai			20 - 21 Mai			27 - 28 Mai			3 - 4 Jun		
	L	T	E	L	T	E	L	T	E	L	T	E	L	T	E	L	T	E
A1	-	2	1	-	2	2	-	2	2	2	2	2	-	2	1	-	2	1
A2	2	2	2	3	2	2	-	2	1	-	2	2	3	2	2	2	2	2
A3	1	2	2	2	2	2	-	3	2	-	2	2	1	2	2	1	2	2
A4	2	2	3	3	2	2	-	2	2	3	2	3	-	-	-	2	2	3
A5	4	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	3
A6	3	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4
A7	3	3	3	2	3	3	2	3	2	-	3	3	3	3	2	3	3	3
A8	4	3	3	3	4	3	3	4	4	4	4	3	4	3	3	4	3	3
A9	4	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	3	4	3	3
A10	-	-	-	-	2	1	-	2	1	1	1	-	-	2	2	-	-	-
A11	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4
A12	-	-	-	3	3	3	-	-	-	3	3	3	-	-	-	-	-	-
A13	3	2	1	-	-	-	3	3	2	3	3	3	-	3	3	3	2	1
A14	1	3	2	-	4	3	-	4	3	1	4	3	-	3	3	1	3	2

Legenda: L - Leitura; T - Técnica; E - Expressão

Alunos	10 - 11 Jun		
	L	T	E
A1	1	2	2
A2	-	2	2
A3	2	2	1
A4	-	2	2
A5	-	4	4
A6	-	4	3
A7	-	4	3
A8	4	4	4
A9	-	4	3
A10	1	2	1
A11	-	4	3
A12	-	-	-
A13	-	3	2
A14	-	-	-

Legenda: **L** - Leitura; **T** - Técnica; **E** - Expressão

## Atitudes

Alunos	8 - 10 Out		22 - 24 Out		29 - 31 Out		5 - 7 Nov		12 - 14 Nov		26 - 28 Nov	
	PO	EE	PO	EE	PO	EE	PO	EE	PO	EE	PO	EE
A1	3	1	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3
A2	3	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	5
A3	2	-	1	-	1	2	1	3	2	3	2	3
A4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
A5	-	-	-	-	2	-	2	3	2	3	-	-
A6	2	4	2	3	3	4	3	2	3	4	1	4
A7	3	3	3	1	-	-	3	2	3	4	4	3
A8	4	4	4	3	4	4	4	4	4	5	4	4
A9	4	4	4	4	3	5	4	4	4	3	4	5
A10	-	-	2	-	3	-	2	1	2	1	2	2
A11	3	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	5
A12	3	-	2	3	2	1	2	-	2	2	2	2
A13	4	4	4	3	4	3	4	3	-	-	4	3
A14	3	3	2	4	-	-	3	3	3	3	3	4

Legenda: **PO** - Participação ordenada; **EE** - Empenho e estudo

Alunos	3 - 5 Dez		10 - 12 Dez		17 - 19 Dez		14 - 16 Jan		21 - 23 Jan		28 - 30 Jan	
	PO	EE	PO	EE	PO	EE	PO	EE	PO	EE	PO	EE
A1	4	2	3	2	3	2	3	3	3	1	3	3
A2	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4
A3	2	2	2	2	2	2	1	4	3	3	2	4
A4	-	-	-	-	-	-	3	3	4	3	3	3
A5	2	3	2	4	3	3	2	3	2	3	2	3
A6	2	4	3	2	3	4	2	4	3	4	2	3
A7	2	3	3	1	3	3	4	3	4	3	4	1
A8	4	4	4	4	4	5	4	5	4	4	5	3
A9	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4
A10	3	2	3	2	3	1	3	1	3	3	3	3
A11	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
A12	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	4	3
A13	4	4	4	2	4	3	4	3	4	2	4	3
A14	3	4	3	4	3	4	3	3	3	4	3	2

Legenda: **PO** - Participação ordenada; **EE** - Empenho e estudo

Alunos	3 - 5 Fev		18 - 20 Fev		10 - 12 Mar		17 - 19 Mar		1 - 2 Abr	
	PO	EE	PO	EE	PO	EE	PO	EE	PO	EE
A1	3	1	3	3	3	2	3	3	3	2
A2	3	2	4	2	3	1	3	3	3	3
A3	2	2	1	4	3	4	2	3	2	2
A4	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3
A5	3	4	3	4	3	4	3	3	3	4
A6	2	3	2	3	2	4	2	4	3	4
A7	4	3	4	3	3	2	3	4	3	2
A8	4	3	4	3	4	3	3	4	4	3
A9	4	4	3	4	3	2	3	3	4	3
A10	3	-	2	1	3	1	2	1	2	1
A11	4	4	4	3	3	5	3	4	4	4
A12	3	-	3	2	-	-	2	2	-	-
A13	4	1	4	-	4	2	3	3	4	3
A14	2	2	3	5	3	4	3	4	3	3

Legenda: **PO** - Participação ordenada; **EE** - Empenho e estudo

Alunos	29 - 30 Abr		6 - 7 Mai		13 - 14 Mai		20 - 21 Mai		27 - 28 Mai		3 - 4 Jun	
	PO	EE	PO	EE	PO	EE	PO	EE	PO	EE	PO	EE
A1	3	1	2	1	2	2	3	2	3	2	3	4
A2	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3
A3	2	1	1	3	1	1	2	2	1	2	2	3
A4	-	-	2	3	-	-	3	3	3	3	3	2
A5	4	4	3	4	3	5	3	5	4	3	3	4
A6	3	4	1	4	2	3	2	3	3	4	2	4
A7	3	1	3	2	3	4	3	5	3	3	3	3
A8	4	1	-	-	3	3	4	3	4	4	3	5
A9	4	3	3	3	3	4	3	3	4	3	3	5
A10	3	2	2	1	2	1	-	-	2	2	3	1
A11	3	4	3	4	3	4	3	3	3	4	4	3
A12	3	2	-	-	3	3	-	-	2	2	-	-
A13	4	3	4	2	5	2	4	2	3	3	-	-
A14	4	5	2	3	3	3	4	5	3	4	-	-

Legenda: **PO** – Participação ordenada; **EE** – Empenho e estudo

Alunos	10 - 11 Jun	
	PO	EE
A1	3	3
A2	3	2
A3	1	3
A4	3	3
A5	3	4
A6	3	3
A7	3	5
A8	4	5
A9	3	3
A10	3	2
A11	3	4
A12	-	-
A13	4	3
A14	-	-

Legenda: **PO** – Participação ordenada; **EE** – Empenho e estudo



## **ANEXO D - Notas de campo**

**NC1 1ª aula individual da A10, 8 anos, 17/09/2015 17:40**

Na aula de iniciação, a aluna tocou as duas primeiras músicas de cor porque a colega da escola, a A6, também aluna do professor, lhe tinha ensinado.

**NC1 1ª Aula individual da A6, 8 anos, 18/09/2015 18:40**

Esta aluna sempre demonstrou uma grande motivação intrínseca. A mãe veio assistir aos últimos 10 minutos da aula e A6 quis tocar-lhe a música que tinha aprendido. A mãe disse ao professor que ela levava o violino para a escola para estudar nos intervalos e que, antes de lavar os dentes, treinava o posicionamento dos dedos do arco na escova de dentes.

**NC1 Aula individual da A6, 8 anos, 24/09/2015 18:40**

A A6 apareceu na aula pálida e com gelo na cabeça. Quando o professor perguntou à mãe e à A6 o que se tinha passado, a resposta foi a seguinte:

A6: “Vomitei e tenho dores de cabeça, mas disse à minha mãe que queria ter aula”

Mãe: “É verdade, ela obrigou-me a trazê-la porque não queria faltar à aula de violino”

**NC1 Aula Individual do A3, 6 anos, 25/09/2015 12:00**

O A3, que tem problemas de fala, demonstrou dificuldades em decorar a primeira música. No final da aula, a mãe do A3 pediu ao professor que lhe ensinasse a música para que ela a pudesse decorar e ajudar o aluno em casa.

**NC2 1ª aula do ano da A12, 10 anos, 25/09/2015 17:15**

Primeira questão que a aluna colocou na aula:

“Professor, quando vamos fazer o próximo concerto?”

“Temos audição já no início das aulas?”

A A12 colocou estas questões com claro entusiasmo, revelando o seu desejo por voltar a participar em concertos o mais cedo possível.

**NC1 1ª aula de conjunto de Quinta-feira, 1/10/2015 18:40**

Ao explicar aos novos alunos as regras de funcionamento da classe de conjunto, o professor pediu aos alunos que enumerassem os concertos que tinham realizado no ano anterior. Os alunos, tanto novos como os antigos, ficaram surpreendidos com a quantidade de concertos que tinham sido realizados. Os alunos que enumeraram os concertos mostram-se orgulhosos.

**NC1 Aula individual da A13, 5 anos, 3/10/2015 10:30**

Depois de a A13 ter demonstrado alguma dificuldade em perceber quais as notas em que tinha de gastar uma maior quantidade de arco, o pai, que assistiu à aula, pediu ao professor

que lhe mostrasse na partitura quais as notas em que a A13 tinha apresentado essa dificuldade para que pudesse trabalhar com a A13 em casa.

### **NC2 1ª aula de conjunto de Sábado de manhã, 3/10/2015 11.00**

Ao anunciar aos alunos que iriam participar na “Noite dos Esqueletos” no dia 31 de Outubro, e depois de explicar que os alunos teriam de se mascarar de vampiros juntamente com o professor, os alunos demonstraram um grande entusiasmo, perceptível através das suas expressões faciais de alegria e espanto e dos gritos de alegria.

### **NC3 Aula individual da A12, 10 anos, 3/10/2015 17:15**

A A12 chegou cerca de 25 minutos atrasada (a duração da aula é de 30 minutos), com o pai, a chorar e desolada por ter chegado tão atrasada. Depois de lhe assegurar que não havia qualquer problema, iniciou-se a aula, que teve a duração normal, e, após algumas brincadeiras, a aluna saiu da sala novamente feliz.

### **NC1 Aula de Conjunto de Quinta-feira, 8/10/2015 18:40**

A5: “Quando é que vamos tocar violino? Eu adoro tocar violino, sabias?”

### **NC2 Aula de Conjunto de Quinta-feira, 8/10/2015 18:40**

Quando o professor explicou no que ia consistir a participação da classe dos violinos na “Noite dos Esqueletos” os alunos demonstraram um enorme entusiasmo. A sua atenção focou-se mais no que iriam vestir do que no que iriam tocar. Ensaiar a encenação do “concerto” foi um momento de grande diversão para os alunos.

### **NC1 Aula individual da A13, 5 anos, 24/10/2015 10:30**

A mãe da aluna veio assistir à aula em que a aluna iniciou o estudo de uma nova peça. Após o professor realizar a leitura da peça com a aluna e lhe explicar e demonstrar vários aspetos técnicos novos necessários para a execução da peça, a mãe denotou a dificuldade crescente do programa sequencial e reconheceu que a aluna teria de ter paciência e realizar um estudo consciente e por partes para conseguir ultrapassar o desafio que a peça representa.

### **NC2 Aula de Conjunto de Sábado, 24/10/2015 11:00**

Depois da simulação da atuação da “Noite dos Esqueletos” com encenação, o professor anunciou que a aula estava a acabar.

A8: Não! Outra vez, por favor! Eu adoro!

### **NC1 Aula de Conjunto de Sábado, 28/11/2015**

Quando o professor anunciou que a classe de conjunto iria participar na audição de Natal da Escola de Artes a A7 perguntou:

“Professor, e nesse espetáculo podemos mexer-nos no palco? Vamos vestidos de alguma coisa especial?”

### **NC2 Aula de Conjunto de Sábado, 28/11/2015**

O professor anunciou a indumentária do concerto de Natal, composta por um barrete de pai natal e uma camisola vermelha ou branca. As alunas focaram-se nos pormenores da vestimenta:

“Professor, posso levar um chapéu com trancinhas?”

“Posso ir de Mãe Natal em vez de Pai Natal?”

“A camisola pode ter desenhos?”

### **NC1 Aula individual da A13, 5 anos, 23/01/2016**

Antes de terminar a aula, o pai da aluna pediu-lhe para gravar com o telemóvel a peça estudada na aula tocada pelo professor, para que a estudante pudesse ouvir em casa. Além disso, solicitou ao professor para escrever as indicações dadas à aluna na partitura para serem cumpridas em casa.

### **NC2 Aula individual da A13, 5 anos, 23/01/2016**

No final da aula, a aluna perguntou:

“A seguir vamos ter aula com as outras meninas?”

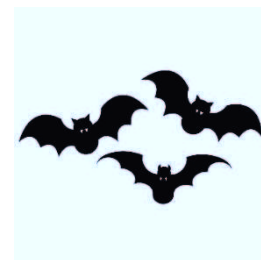
### **NC1 Aula individual da A3, 6 anos, 11/03/2016**

“Quando é que eu vou aprender o Frozen?”

## **ANEXO E - Inquéritos**

## Questionário ao público distribuído na “Noite dos Esqueletos”

### Os Vampiros Violinistas



Escreva, por favor, um breve comentário sobre:

O momento musical dos Vampiros Violinistas.	
O desempenho das crianças violinistas.	
O violino e a sua aprendizagem.	
Outros comentários:	

Muito obrigado pela sua participação,

Gonçalo Sousa

## Questionário ao público distribuído na Audição de Natal da Escola de Artes do CAE

### *Os Pais Natal Violinistas*



Escreva, por favor, um breve comentário sobre:

O momento musical dos Pais Natais Violinistas (encenação, organização, etc.).	
O desempenho das crianças violinistas.	
Outros comentários:	

Muito obrigado pela sua participação,

Gonçalo Sousa

## Questionário aos Encarregados de educação

### Q1EE3

Escreva, por favor, um breve comentário sobre:

<p>O progresso que tem observado na aprendizagem do violino pela/o sua/seu educanda/o.</p>	<p>O progresso tem sido muito rápido, o “tocar” torna-se extremamente natural, já se nota uma certa intimidade com o instrumento, que é visto quase como um brinquedo e as aulas um momento lúdico. Em termos de resultado, aprendeu as músicas (melodias) em curto prazo, além disso globalmente verifiquei o desenvolvimento da memória, concentração, disciplina, capacidade rítmica e criatividade.</p>
<p>A relação entre a realização de concertos e o entusiasmo e estudo da/o sua/seu educanda/o.</p>	<p>A realização de concertos é sem dúvida um estímulo acrescido, encarado com entusiasmo e emotividade. Há uma enorme vontade de participar, partilhar e mostrar o que aprendeu. A expectativa de apresentação conjunta e o sentimento de não querer falhar motivou uma maior dedicação em termos de execução e imprimiu a responsabilidade de não poder faltar ou chegar atrasada. A Filipa estava adoentada mas ficaria muito pior se falta-se ao seu primeiro concerto e ainda por cima à noite!...</p>
<p>A importância dos concertos no desenvolvimento global da/o sua/seu educanda/o.</p>	<p>A participação em concertos é importante no desenvolvimento de auto-disciplina, responsabilidade, concentração, senso colectivo, auto-estima e espírito de inter-ajuda. Globalmente a convivência no meio musical permite além do desenvolvimento individual, o desenvolvimento social e cultural.</p>
<p>A importância dos concertos na divulgação e valorização da aprendizagem do violino.</p>	<p>São fundamentais porque são o veículo de acesso ao conhecimento e convivência com um instrumento tradicionalmente erudito como é o violino. Este tipo de concertos com um repertório simples, mas que no conjunto resultam, criam sentimentos de admiração e incentivo que acabam por valorizar a música como uma importante área do conhecimento.</p>

Muito obrigado pela sua colaboração,

Gonçalo Sousa

## Q1EE6

**Escreva, por favor, um breve comentário sobre:**

<p>O progresso que tem observado na aprendizagem do violino pela/o sua/seu educanda/o.</p>	<p>A minha educanda adquiriu facilmente as capacidade base para tocar violino e tem vindo a evoluir e a aperfeiçoar essa capacidade a nível de som e novos conhecimentos.</p>
<p>A relação entre a realização de concertos e o entusiasmo e estudo da/o sua/seu educanda/o.</p>	<p>Quando há concertos programados nota-se maior empenho no estudo.</p>
<p>A importância dos concertos no desenvolvimento global da/o sua/seu educanda/o.</p>	<p>Os concertos trabalham o compromisso de metas a atingir/atingidas perante si mesma diante dos outros.</p>
<p>A importância dos concertos na divulgação e valorização da aprendizagem do violino.</p>	<p>Para além de ser uma forma encantadora de divulgação da aprendizagem deste instrumento de som tão bonito, deslumbra familiares amigos e assistência em geral</p>

Muito obrigado pela sua colaboração,

Gonçalo Sousa

**Q1EE12**

**Escreva, por favor, um breve comentário sobre:**

<p>O progresso que tem observado na aprendizagem do violino pela/o sua/seu educanda/o.</p>	<p>A minha educanda aprende algo de novo a cada aula. Noto que ela tem sempre um grande entusiasmo por cada nota nova ou música nova que aprende.</p>
<p>A relação entre a realização de concertos e o entusiasmo e estudo da/o sua/seu educanda/o.</p>	<p>É uma relação directa. O concerto aumenta o entusiasmo e estudo por parte da minha educanda.</p>
<p>A importância dos concertos no desenvolvimento global da/o sua/seu educanda/o.</p>	<p>Os concertos são de grande importância pois o contacto com o público e o estar a tocar em público contribuem para o desenvolvimento de competências a vários níveis. Nesta fase é algo de fundamental, que os irá preparar para enfrentar e superar obstáculos na sua vida futura.</p>
<p>A importância dos concertos na divulgação e valorização da aprendizagem do violino.</p>	<p>Os concertos contribuem em muito para divulgação e a aprendizagem do instrumento.</p>

Muito obrigado pela sua colaboração,

Gonçalo Sousa

**Q1EE13****Escreva, por favor, um breve comentário sobre:**

O progresso que tem observado na aprendizagem do violino pela/o sua/seu educanda/o.	A A13 gosta de mostrar o que vai aprendendo no violino, quer sempre partilhar em casa algo novo que aprenda, e noto que tem evoluído no processo de aprendizagem.
A relação entre a realização de concertos e o entusiasmo e estudo da/o sua/seu educanda/o.	Fica muito entusiasmada sempre que sabe que vai ter de tocar para alguém. Faz questão de ensaiar e estudar em casa para que tudo corra bem.
A importância dos concertos no desenvolvimento global da/o sua/seu educanda/o.	Penso que a realização de concertos é uma componente muito importante neste processo de aprendizagem. É motivante e gratificante para as crianças, poderem mostrar o que aprenderam e receber em troca o carinho e gratificação daqueles que os vêem e ouvem. Aumenta a sua auto estima.
A importância dos concertos na divulgação e valorização da aprendizagem do violino.	Se não se organizarem concertos, a promoção do ensino do violino, fora das famílias já envolvidas, será muito mais difícil. Através dos concertos conseguem chegar a um público maior e mais diversificado.

Muito obrigado pela sua colaboração,

Gonçalo Sousa



## **ANEXO F - Entrevistas**

## **Entrevistas aos alunos**

### **Entrevista (E) 1 Aluno (A) 1 (7 anos):**

#### **A. Motivação**

##### **a. Metodologia e papel do professor**

#### **1ª Questão**

**P: Gostas das aulas de violino?**

Aluno (A): Sim.

**P: Do que gostas mais nas aulas?**

A: De cantar as notas, de tocar e gosto de estar aqui nas aulas.

#### **2ª Questão**

**P: Gostas mais das aulas individuais ou de grupo?**

A: Das aulas individuais porque estou mais atenta.

#### **3ª Questão**

**P: Gostas da forma como o professor dá as aulas?**

A: Gosto.

**P: Porquê?**

A: Porque eu aprendo bem.

**P: E o professor ajuda-te a aprender?**

A: Sim.

##### **b. Estudo em casa**

#### **4ª Questão**

**P: Quantas vezes é que estudas em casa por semana?**

A: Não sei.

**P: Depende das semanas? Há semanas que estudas e outras que não?**

A: Pois.

#### **5ª Questão**

**P: Estudas mais nos dias antes das aulas e dos concertos?**

A: Sim.

##### **c. Repertório**

#### **6ª Questão**

**P: Qual foi a peça que mais gostaste de aprender?**

A: O Papagaio Loiro.

**P: Porquê?**

A: Porque é gira.

**7ª Questão**

**P: O que sentes quando chegas ao fim e consegues tocar uma música que foi difícil de aprender?**

A: Sinto que estou cansada.

**d. Papel da família**

**8ª Questão**

**P: Costumas falar sobre os concertos e as aulas em casa?**

A: Sim.

**P: O que costumam dizer?**

A: Não sei.

**9ª Questão**

**P: Alguém da tua família costuma ajudar-te em casa com o violino?**

A: A mãe.

**e. Concertos**

**10ª Questão**

**P: Gostas de participar em concertos?**

A: Gosto.

**11ª Questão**

**P: De todos os concertos que fizemos, qual foi o teu favorito?**

A: Do da Páscoa

**P: Porquê?**

A: Porque estivemos lá no jardim e comemos ovos de chocolate.

**12ª Questão**

**P: Qual foi o sítio em que gostaste mais de tocar?**

A: Lá no jardim

**A. Aprendizagens**

**a. Aprendizagens musicais**

**13ª Questão**

**P: O que aprendeste nas aulas de violino?**

A: Aprendi as músicas, aprendi a fazer muita coisa.

**14ª Questão**

**P: Tocas de maneira diferente do que tocavas no início do ano?**

A: Sim.

**P: O que mudou?**

A: Estou mais concentrada.

**15ª Questão**

**P: Qual foi a peça mais difícil de aprender?**

A: Foi “Os Índios”!

**P: Porquê?**

A: Porque é muita música.

**P: Tinha duas vozes?**

A: Sim.

**16ª Questão**

**P: Achas que o violino é um instrumento fácil ou difícil de aprender?**

A: Difícil.

**P: Porquê?**

A: Porque é difícil de tocar, é difícil de aprender.

**17ª Questão**

**P: O que é preciso para tocar bem violino?**

A: Cabeça.

**b. Regras e comportamento**

**18ª Questão**

**P: Como foi o teu desempenho em palco?**

A: Portei-me bem em palco.

**19ª Questão**

**P: Que cuidados deves ter quando estás em palco?**

A: Não estar de costas para as pessoas, quando erro não mostrar e dizer “Ai, enganei-me!”

**20ª Questão**

**P: Que cuidados deves ter com o teu violino e arco?**

A: Não devo tocar nas cerdas, não devo mexer em sítios em que eu não saiba mexer.

**c. Aprendizagens interativas**

**21ª Questão**

**P: Durante as aulas ajudaste alguma vez algum colega teu?**

A: Não.

### **22ª Questão**

**P: Foste ajudada por algum colega?**

A: Fui

**P: Como?**

A: Não me lembro. Devem ter ajudado porque eu às vezes tenho dificuldades e as pessoas vêm-me ajudar.

### **23ª Questão**

**P: Que cuidados devemos ter quando estamos a trabalhar em grupo?**

A: Portarmo-nos bem, não fazer macacadas e palhaçadas.

### **24ª Questão**

**P: Qual a diferença entre tocar sozinho e tocar em grupo?**

A: Eu estou mais concentrada.

**P: Quando estás sozinha ou em grupo?**

A: Sozinha. Em grupo é mais difícil.

**B. Perceções**

**a. Concertos**

### **25ª Questão**

**P: Qual a diferença entre tocar em palco ou na sala de aula?**

A: É diferente porque estão pessoas a ver e na sala de aula não está nenhuma pessoa.

### **26ª Questão**

**P: Como te sentes quando participas em concertos ou audições?**

A: Às vezes sinto-me assustada porque vai correr mal. Eu às vezes fico assustada e digo que vai correr mal e depois corre mesmo.

**b. Imagem social do violino**

### **27ª Questão**

**P: Os concertos que fizemos foram diferentes dos concertos de violino que costumamos assistir/ver na internet?**

A: Mais ou menos.

**P: Quais as diferenças?**

A: É igual.

**P: Não está bem definido, não tens a certeza se são iguais ou diferentes?**

A: Sim.

**c. Papel do professor**

### **28ª Questão**

**P: Que importância teve o professor nas aulas?**

A: De nós aprendermos.

**29ª Questão**

**P: Achas importante o professor tocar com os alunos nos concertos?**

A: Acho.

**P: Porquê?**

A: Porque o professor pode-nos ajudar. Por exemplo, quando estamos a fazer o arco mal, o professor está lá para nos ajudar e para nós vermos.

**d. Identidade musical**

**30ª Questão**

**P: Gostas de fazer concertos em grupo ou preferes tocar sozinho/a?**

A: Prefiro tocar sozinha.

**P: Porquê?**

A: Porque estou mais concentrada.

**31ª Questão**

**P: Gostas de tocar para o público?**

A: Gosto.

**P: Porquê?**

A: Porque é giro.

**32ª Questão**

**P: Qual a importância de tocar as músicas para os pais e para a família?**

A: Para a família eu tenho mais medo e para os pais não.

**33ª Questão**

**P: Gostas de pertencer ao grupo dos Pequenos Violinos?**

A: Sim

**P: Porquê?**

A: Porque gosto do som, gosto de tocar, essas coisas...

**34ª Questão**

**P: O teu violino é importante para ti?**

A: Sim.

**P: Porquê?**

A: Porque gosto de tocar.

**35ª Questão**

**P: Costumas ver fotos e vídeos dos concertos que fizeste?**

A: Não.

## **E1A2 (6 anos):**

### **A. Motivação**

#### **a. Metodologia e papel do professor**

##### **1ª Questão**

**Professor (P): Gostas das aulas de violino?**

Aluno (A): Sim.

**P: Do que gostas mais nas aulas?**

A: De tocar.

##### **2ª Questão**

**P: Gostas mais das aulas individuais ou de grupo?**

A: De grupo.

**P: Porquê?**

A: Porque aprendo coisas com as outras meninas. Depois quando vou a aprender essas músicas já consigo aprender mais rápido.

##### **3ª Questão**

**P: Gostas da forma como o professor dá as aulas?**

A: Sim.

**P: Porquê?**

A: Porque gosto do professor.

#### **b. Estudo em casa**

##### **4ª Questão**

**P: Quantas vezes é que estudas em casa por semana?**

A: Às vezes estudo duas e às vezes estudo uma.

##### **5ª Questão**

**P: Estudas mais nos dias antes das aulas e dos concertos?**

A: Estudo.

#### **c. Repertório**

##### **6ª Questão**

**P: Qual foi a peça que mais gostaste de aprender?**

A: Os Patinhos.

**P: Porquê?**

A: Porque foi muito engraçado, gostei muito da música e gostei de saber como se chamam os arcos grandes, que não há quase espaço nenhum entre as notas, e os pequenos.

**P: Ou seja, o *Detaché* e o *Staccato*?**

A: Sim.

#### **7ª Questão**

**P: O que sentes quando chegas ao fim e consegues tocar uma música que foi difícil de aprender?**

A: Fico muito contente.

#### **d. Papel da família**

#### **8ª Questão**

**P: Costumas falar sobre os concertos e as aulas em casa?**

A: Sim, convém.

**P: O que costumam dizer?**

A: O meu pai, quando lhe digo que estou bem, costuma dizer que está contente e para eu estudar mais um bocado para a próxima aula também correr bem. A minha mãe diz o mesmo.

#### **9ª Questão**

**P: Alguém da tua família costuma ajudar-te em casa com o violino?**

A: O meu pai às vezes.

#### **e. Concertos**

#### **10ª Questão**

**P: Gostas de participar em concertos?**

A: Gosto.

#### **11ª Questão**

**P: De todos os concertos que fizemos, qual foi o teu favorito?**

A: Foi este da Primavera.

**P: Porquê?**

A: Porque teve os coelhinhos, tocámos bem, estive um bocado de sol e foi muito giro.

#### **12ª Questão**

**P: Qual foi o sítio em que gostaste mais de tocar?**

A: Foi o jardim.

#### **B. Aprendizagens**

##### **a. Aprendizagens musicais**

#### **13ª Questão**

**P: O que aprendeste nas aulas de violino?**

A: Músicas, tipo “O Balancé”, “Brilha brilha”, “Cavalito Salta”, “Índios”, “Balão do João”, “Jardim Celeste”, os “Patinhos” e a música 4.

#### **14ª Questão**

**P: Tocas de maneira diferente do que tocavas no início do ano?**

A: Já toco mais depressa.

**P: O que mudou?**

A: Já sei mais notas, aprendi mais...

**15ª Questão**

**P: Qual foi a peça mais difícil de aprender?**

A: Por agora foi “Os Patinhos”.

**P: Porquê?**

A: Porque tiveram aquelas coisas, eu engano-me um bocadinho por causa dos passos pequeninos, às vezes faço muito grande, outras vezes muito curto. Mas há umas vezes que eu faço tudo bem!

**16ª Questão**

**P: Achas que o violino é um instrumento fácil ou difícil de aprender?**

A: Mais ou menos. Mas eu acho que é um pouco fácil.

**P: Porquê?**

A: Porque às vezes há coisas que nós não conseguimos à primeira, mas depois vamos treinando e vamos conseguindo. Por isso é que eu acho que é mais ou menos, porque às vezes não conseguimos, e é um pouco fácil porque vamos conseguir se treinarmos muito.

**17ª Questão**

**P: O que é preciso para tocar bem violino?**

A: É preciso saber a escala das notas musicais. E é preciso estar com muita atenção ao professor senão não aprendemos onde são os dedos, que é uma parte muito difícil.

**b. Regras e comportamento**

**18ª Questão**

**P: Como foi o teu desempenho em palco?**

A: Eu acho que me portei bem. Toquei as músicas que o professor disse que eu ia tocar na audição e acho que fiz as coisas que o professor me mandou, como ter frio no “Frozen” e no “Cai Neve”.

**19ª Questão**

**P: Que cuidados deves ter quando estás em palco?**

A: Colocar o violino à frente quando estou sentada e as outras meninas estão a tocar. Tenho de ter muito cuidado porque senão eu ao levantar-me posso pisar o violino.

**20ª Questão**

**P: Que cuidados deves ter com o teu violino e arco?**

A: Não posso estar sempre a mexer nas cerdas do arco. E tenho de ter cuidado para não deixar cair o violino.

**c. Aprendizagens interativas**

**21ª Questão**

**P: Durante as aulas ajudaste alguma vez algum colega teu?**

A: Não.

**22ª Questão**

**P: Foste ajudada por algum colega?**

A: Não.

**23ª Questão**

**P: Que cuidados devemos ter quando estamos a trabalhar em grupo?**

A: Os meninos têm de ter o violino bem seguro no pescoço e bem seguro pela mão. Porque se o violino não estiver bem seguro pela mão ele cai e depois acabou-se.

**24ª Questão**

**P: Qual a diferença entre tocar sozinho e tocar em grupo?**

A: A diferença é que em grupo tocamos todos juntos e tocar sozinho é só uma pessoa.

**C. Perceções**

**a. Concertos**

**25ª Questão**

**P: Qual a diferença entre tocar em palco ou na sala de aula?**

A: Nos palcos temos pessoas, familiares, sentados nas cadeiras a ver-nos a tocar e na sala de aula não há ninguém que esteja a ouvir ou ver-me a tocar. Não há muitas cadeiras e pessoas dentro da sala.

**26ª Questão**

**P: Como te sentes quando participas em concertos ou audições?**

A: Sinto-me bem.

**b. Imagem social do violino**

**27ª Questão**

**P: Os concertos que fizemos foram diferentes dos concertos de violino que costumamos assistir/ver na internet?**

A: Não sei.

**P: Já viste algum concerto de violino ou de música clássica?**

A: Não.

**P: Mas achas que são iguais aos nossos?**

A: Eu acho que não.

**c. Papel do professor**

### **28ª Questão**

**P: Que importância teve o professor nas aulas?**

A: O professor é que nos dá as ordens e temos de olhar sempre para o professor quando nos enganamos.

### **29ª Questão**

**P: Achas importante o professor tocar com os alunos nos concertos?**

A: Acho que é um pouco importante porque os outros podem-se enganar e se estiver lá o professor já se orientam.

**d. Identidade musical**

### **30ª Questão**

**P: Gostas de fazer concertos em grupo ou preferes tocar sozinho/a?**

A: Em grupo.

**P: Porquê?**

A: Porque tem um som melhor e mais alto, para as pessoas ouvirem mais.

### **31ª Questão**

**P: Gostas de tocar para o público?**

A: Gosto.

**P: Porquê?**

A: Porque é divertido e gosto que as pessoas me aplaudam.

### **32ª Questão**

**P: Qual a importância de tocar as músicas para os pais e para a família?**

A: É um pouco importante porque os pais têm de saber a música porque senão depois temos de estudar sempre a mesma. Se dizemos que tocamos apenas o “Balancé” ao pai, por exemplo, quando passamos para o “Brilha brilha”, ele manda-me estudar o “Balancé”.

### **33ª Questão**

**P: Gostas de pertencer ao grupo dos Pequenos Violinos?**

A: Gosto.

**P: Porquê?**

A: Porque é divertido.

### **34ª Questão**

**P: O teu violino é importante para ti?**

A: É, muito importante.

**P: Porquê?**

A: Porque o violino e o arco são muito importantes. O arco, tenho de cuidar bem dele e põe-lhe resina nas cerdas para depois tocar melhor e o violino é especial porque tenho de ter muito cuidado com ele. O meu pai diz que se o deixo cair nem sabe o que me faz!

### **35ª Questão**

**P: Costumas ver fotos e vídeos dos concertos que fizeste?**

A: Sim, costumo.

**P: Gostas de te ver e ouvir?**

A: Gosto.

## **E1A3 (7 anos):**

A. **Motivação**

a. **Metodologia e papel do professor**

### **1ª Questão**

**Professor (P): Gostas das aulas de violino?**

Aluno (A): Gosto.

**P: Do que gostas mais nas aulas?**

A: Gosto de estar com o professor e com os meus amigos e gosto de tocar violino.

### **2ª Questão**

**P: Gostas mais das aulas individuais ou de grupo?**

A: De grupo, quer dizer, gosto das duas.

**P: Porquê, o quê que gostas mais numa e noutra?**

A: É que nas aulas de conjunto conseguimos tocar todos em conjunto e temos os amigos. Nas aulas individuais estamos com mais inspiração.

### **3ª Questão**

**P: Gostas da forma como o professor dá as aulas?**

A: Gosto, porque ele dá muito bem aulas e ele estudou para isso e por isso estou aqui para tocar violino.

b. **Estudo em casa**

### **4ª Questão**

**P: Quantas vezes é que estudas em casa por semana?**

A: Talvez duas ou três.

### **5ª Questão**

**P: Estudas mais nos dias antes das aulas e dos concertos?**

A: Talvez.

**c. Repertório**

**6ª Questão**

**P: Qual foi a peça que mais gostaste de aprender?**

A: Foi a última, a do Frozen.

**P: Porquê?**

A: Porque o Frozen é um filme que já vi nos cinemas há muito tempo atrás, quando eu tinha 4 anos.

**7ª Questão**

**P: O que sentes quando chegas ao fim e consegues tocar uma música que foi difícil de aprender?**

A: Fico orgulhosa e sinto-me como se estivesse no palco e já fosse uma “tocadora” de violino profissional.

**d. Papel da família**

**8ª Questão**

**P: Costumas falar sobre os concertos e as aulas em casa?**

A: Normalmente, sim.

**P: O que costumam dizer?**

A: Costumo dizer que as músicas que eu toco são sempre novas e, às vezes, até faço algumas músicas lá na escola.

**9ª Questão**

**P: Alguém da tua família costuma ajudar-te em casa com o violino?**

A: O meu pai ajuda-me porque ele sabe muito de instrumentos e também toca piano, mas o meu avô toca acordeão.

**e. Concertos**

**10ª Questão**

**P: Gostas de participar em concertos?**

A: Gosto, se a minha mãe não me aleijar com os penteados...

**11ª Questão**

**P: De todos os concertos que fizemos, qual foi o teu favorito?**

A: Foi o último concerto que nós fizemos, o concerto de Primavera.

**P: Porquê?**

A: Porque havia muita alegria e ovos da Páscoa.

**12ª Questão**

**P: Qual foi o sítio em que gostaste mais de tocar?**

A: Foi no Jumbo, no Foz Plaza. Porque depois pediram-me autógrafos e deram-me réguas.

**B. Aprendizagens**

**d. Aprendizagens musicais**

**13ª Questão**

**P: O que aprendeste nas aulas de violino?**

A: Músicas do início ao fim.

**14ª Questão**

**P: Tocas de maneira diferente do que tocavas no início do ano?**

A: Mudou as notas e aprendi novas notas.

**15ª Questão**

**P: Qual foi a peça mais difícil de aprender?**

A: Foi a peça 6.

**P: Porquê?**

A: Porque a peça 6 tem algumas coisas difíceis que eu estou quase a conseguir.

**16ª Questão**

**P: Achas que o violino é um instrumento fácil ou difícil de aprender?**

A: Fácil.

**P: Porquê?**

A: Porque é pousar os dedos, mas nos sítios certos, e depois conseguir tocar o arco nos sítios certos, e é só isso.

**17ª Questão**

**P: O que é preciso para tocar bem violino?**

A: Concentração e prestar atenção ao que o professor diz.

**e. Regras e comportamento**

**18ª Questão**

**P: Como foi o teu desempenho em palco?**

A: O que é isso desempenho?

**P: Desempenho em palco é como tocaste em palco, se te portaste bem, se fizeste o que o professor te indicou em palco...**

A: Sim.

**19ª Questão**

**P: Que cuidados deves ter quando estás em palco?**

A: Não sujar a roupa e não trocar o arco.

**20ª Questão**

**P: Que cuidados deves ter com o teu violino e arco?**

A: Não o deixar cair ao chão nem lhe dar murros.

**f. Aprendizagens interativas**

**21ª Questão**

**P: Durante as aulas ajudaste alguma vez algum colega teu?**

A: Não sei.

**22ª Questão**

**P: Foste ajudada por algum colega?**

A: Acho que sim, lá da minha escola.

**23ª Questão**

**P: Que cuidados devemos ter quando estamos a trabalhar em grupo?**

A: Não nos aleijarmos e não podemos, mesmo sem querer, pisar o violino.

**24ª Questão**

**P: Qual a diferença entre tocar sozinho e tocar em grupo?**

A: É que, quando estamos a tocar sozinhos é um som mais baixo e quando estamos a tocar em grupo é um som mais alto.

**C. Perceções**

**a. Concertos**

**25ª Questão**

**P: Qual a diferença entre tocar em palco ou na sala de aula?**

A: É que no palco estamos com muita gente à nossa frente e a ver-nos e na sala de aula estamos com o professor a tocar e a ensaiar novas músicas.

**26ª Questão**

**P: Como te sentes quando participas em concertos ou audições?**

A: Sinto que estou como uma artista e estou no palco a... não consigo dizer esta palavra...

**P: A mostrar, a demonstrar às pessoas?**

A: Sim, que consigo fazer coisas mais difíceis.

**b. Imagem social do violino**

**27ª Questão**

**P: Os concertos que fizemos foram diferentes dos concertos de violino que costumamos assistir/ver na internet?**

A: Sim.

**P: O que é que foi diferente?**

A: Os concertos que normalmente nós vemos nos vídeos são concertos de pessoas mais crescidas e os concertos que nós fazemos são mini concertos, chamam-se assim porque nós somos pequeninos.

**P: E são diferentes dos outros, são grandes e tocam coisas diferentes?**

A: Sim, e tocam com aquele agitar da mão. Não sei como é que se faz aquilo.

**P: O vibrato.**

**c. Papel do professor**

**28ª Questão**

**P: Que importância teve o professor nas aulas?**

A: Ele tem de ensinar a tocar violino para os alunos que querem conseguirem tocar violino.

**29ª Questão**

**P: Achas importante o professor tocar com os alunos nos concertos?**

A: Sim, para os conseguir dirigir.

**d. Identidade musical**

**30ª Questão**

**P: Gostas de fazer concertos em grupo ou preferes tocar sozinho/a?**

A: Gosto de fazer concertos em grupo.

**31ª Questão**

**P: Gostas de tocar para o público?**

A: Gosto.

**P: Porquê?**

A: Porque está lá a minha mãe, o meu pai, a minha tia e o meu tio.

**32ª Questão**

**P: Qual a importância de tocar as músicas para os pais e para a família?**

A: Nós estamos lá em conjunto e eu penso que aquelas pessoas todas que estão lá são a minha família.

**33ª Questão**

**P: Gostas de pertencer ao grupo dos Pequenos Violinos?**

A: Gosto.

**P: Porquê?**

A: Porque tenho lá amigos meus que eu conheço do coro e da escola.

**34ª Questão**

**P: O teu violino é importante para ti?**

A: É.

**P: Porquê?**

A: Porque ele faz som e eu gosto de ouvir sons agradáveis e muito suaves.

**35ª Questão**

**P: Costumas ver fotos e vídeos dos concertos que fizeste?**

A: Sim.

**P: Gostas de te ver e ouvir?**

A: Gosto.

## **E1A4 (7 anos):**

**A. Motivação**

**a. Metodologia e papel do professor**

### **1ª Questão**

**Professor (P): Gostas das aulas de violino?**

Aluno (A): Sim.

**P: Do que gostas mais nas aulas?**

A: Violino.

### **2ª Questão**

**P: Gostas mais das aulas individuais ou de grupo?**

A: De grupo.

**P: Porquê?**

A: Porque estamos toda a gente e estamos a conviver toda a gente.

### **3ª Questão**

**P: Gostas da forma como o professor dá as aulas?**

A: Sim

**P: Porquê?**

A: Porque é giro.

**b. Estudo em casa**

### **4ª Questão**

**P: Quantas vezes é que estudas em casa por semana?**

A: Acho que é só uma ou duas...

### **5ª Questão**

**P: Estudas mais nos dias antes das aulas e dos concertos?**

A: Sim.

**c. Repertório**

### **6ª Questão**

**P: Qual foi a peça que mais gostaste de aprender?**

A: Já Passou.

**P: Porquê?**

A: Porque tem notas novas para eu aprender.

**7ª Questão**

**P: O que sentes quando chegas ao fim e consegues tocar uma música que foi difícil de aprender?**

A: Sinto-me feliz.

**d. Papel da família**

**8ª Questão**

**P: Costumas falar sobre os concertos e as aulas em casa?**

A: Não.

**9ª Questão**

**P: Alguém da tua família costuma ajudar-te em casa com o violino?**

A: O meu pai.

**e. Concertos**

**10ª Questão**

**P: Gostas de participar em concertos?**

A: Gosto.

**11ª Questão**

**P: De todos os concertos que fizemos, qual foi o teu favorito?**

A: Este que fizemos agora.

**P: Porquê?**

A: Porque era da Páscoa e apareceu a coelha e o coelho para nos darem ovos da Páscoa.

**12ª Questão**

**P: Qual foi o sítio em que gostaste mais de tocar?**

A: No jardim.

**B. Aprendizagens**

**a. Aprendizagens musicais**

**13ª Questão**

**P: O que aprendeste nas aulas de violino?**

A: O Já Passou, o Cai Neve, o Papagaio Loiro, o Balão do João, o Jardim Celeste, o Brilha brilha e já não me lembro de mais nada.

**14ª Questão**

**P: Tocas de maneira diferente do que tocavas no início do ano?**

A: Não.

### **15ª Questão**

**P: Qual foi a peça mais difícil de aprender?**

A: O Frozen.

**P: Porquê?**

A: Porque tem muitas notas que eu ainda não dei.

### **16ª Questão**

**P: Achas que o violino é um instrumento fácil ou difícil de aprender?**

A: Um bocadinho fácil e um bocadinho difícil.

**P: Porquê?**

A: Não sei responder.

### **17ª Questão**

**P: O que é preciso para tocar bem violino?**

A: Estudar muito.

## **b. Regras e comportamento**

### **18ª Questão**

**P: Como foi o teu desempenho em palco?**

A: Fiz o que o professor me disse.

### **19ª Questão**

**P: Que cuidados deves ter quando estás em palco?**

A: Tenho de ter cuidado com o arco e com o violino.

### **20ª Questão**

**P: Que cuidados deves ter com o teu violino e arco?**

A: Não bater nas pessoas com o arco e não partir o violino.

## **c. Aprendizagens interativas**

### **21ª Questão**

**P: Durante as aulas ajudaste alguma vez algum colega teu?**

A: Não.

### **22ª Questão**

**P: Foste ajudada por algum colega?**

A: Não.

### **23ª Questão**

**P: Que cuidados devemos ter quando estamos a trabalhar em grupo?**

A: Não trocar o arco e não tocar uma música mal.

#### **24ª Questão**

**P: Qual a diferença entre tocar sozinho e tocar em grupo?**

A: A diferença é que ao tocar em grupo tocamos todos juntos e faz mais música, e quando só somos um, não há muito barulho.

#### **C. Percepções**

##### **a. Concertos**

#### **25ª Questão**

**P: Qual a diferença entre tocar em palco ou na sala de aula?**

A: É que no palco, há muitas pessoas a baterem palmas e nas aulas não há pessoas a assistir, só tu.

#### **26ª Questão**

**P: Como te sentes quando participas em concertos ou audições?**

A: Bem.

##### **b. Imagem social do violino**

#### **27ª Questão**

**P: Os concertos que fizemos foram diferentes dos concertos de violino que costumamos assistir/ver na internet?**

A: Não sei responder.

##### **c. Papel do professor**

#### **28ª Questão**

**P: Que importância teve o professor nas aulas?**

A: Foi dar músicas.

#### **29ª Questão**

**P: Achas importante o professor tocar com os alunos nos concertos?**

A: Sim.

**P: Porquê?**

A: Porque acho bem, ajudar.

**P: Ajudar, ajuda?**

A: Sim.

**P: Como?**

A: Tocando connosco.

##### **d. Identidade musical**

#### **30ª Questão**

**P: Gostas de fazer concertos em grupo ou preferes tocar sozinho/a?**

A: Prefiro tocar sozinha.

**31ª Questão**

**P: Gostas de tocar para o público?**

A: Sim.

**P: Porquê?**

A: Porque há muita gente e está lá a minha mãe ou a minha avó.

**32ª Questão**

**P: É importante tocar as músicas para os pais e para a família?**

A: Sim.

**P: Porquê?**

A: Porque eles gostam de me ouvir.

**33ª Questão**

**P: Gostas de pertencer ao grupo dos Pequenos Violinos?**

A: Sim.

**P: Porquê?**

A: Porque tenho amigas.

**34ª Questão**

**P: O teu violino é importante para ti?**

A: Sim.

**P: Porquê?**

A: Porque é preciso ter cuidado para não o partir e ter cuidado com o arco.

**35ª Questão**

**P: Costumas ver fotos e vídeos dos concertos que fizeste?**

A: Não.

## **E1A5 (5 anos):**

### **A. Motivação**

#### **a. Metodologia e papel do professor**

##### **1ª Questão**

**Professor (P): Gostas das aulas de violino?**

Aluno (A): Sim.

**P: Do que gostas mais nas aulas?**

A: Gosto de aprender músicas novas.

##### **2ª Questão**

**P: Gostas mais das aulas individuais ou de grupo?**

A: De grupo.

**P: Porquê, tem mais meninas, gostas de estar com as outras meninas?**

A: Sim.

##### **3ª Questão**

**P: Gostas da forma como o professor dá as aulas?**

A: Sim.

**P: Porquê?**

A: Porque sim.

#### **b. Estudo em casa**

##### **4ª Questão**

**P: Quantas vezes é que estudas em casa por semana?**

A: Três.

##### **5ª Questão**

**P: Estudas mais nos dias antes das aulas e dos concertos?**

A: Não.

#### **c. Repertório**

##### **6ª Questão**

**P: Qual foi a peça que mais gostaste de aprender?**

A: Frozen.

**P: Porquê?**

A: Porque sim.

##### **7ª Questão**

**P: O que sentes quando chegas ao fim e consegues tocar uma música que foi difícil de aprender?**

A: Sinto-me bem.

**d. Papel da família**

**8ª Questão**

**P: Costumas falar sobre os concertos e as aulas em casa?**

A: Sim.

**9ª Questão**

**P: Alguém da tua família costuma ajudar-te em casa com o violino?**

A: Sim.

**e. Concertos**

**10ª Questão**

**P: Gostas de participar em concertos?**

A: Sim.

**11ª Questão**

**P: De todos os concertos que fizemos, qual foi o teu favorito?**

A: O da Páscoa.

**P: Porquê?**

A: Não sei.

**12ª Questão**

**P: Qual foi o sítio em que gostaste mais de tocar?**

A: No jardim.

**B. Aprendizagens**

**a. Aprendizagens musicais**

**13ª Questão**

**P: O que aprendeste nas aulas de violino?**

A: Músicas.

**14ª Questão**

**P: Tocas de maneira diferente do que tocavas no início do ano?**

A: Não.

**15ª Questão**

**P: Qual foi a peça mais difícil de aprender?**

A: O Cavalito Salta.

**16ª Questão**

**P: Achas que o violino é um instrumento fácil ou difícil de aprender?**

A: Fácil.

**17ª Questão**

**P: O que é preciso para tocar bem violino?**

A: Não sei.

**b. Regras e comportamento**

**18ª Questão**

**P: Que cuidados deves ter quando estás em palco?**

A: Não sei.

**19ª Questão**

**P: Que cuidados deves ter com o teu violino e arco?**

A: Não sei.

**C. Perceções**

**a. Concertos**

**20ª Questão**

**P: Como te sentes quando participas em concertos ou audições?**

A: Bem.

**b. Imagem social do violino**

**21ª Questão**

**P: Já viste alguns concertos de violino?**

A: Já

**P: E são iguais aos nossos?**

A: Não, o nosso é mais giro.

**c. Papel do professor**

**22ª Questão**

**P: Achas importante o professor tocar com os alunos nos concertos?**

A: Sim.

**d. Identidade musical**

**23ª Questão**

**P: Gostas de fazer concertos em grupo ou preferes tocar sozinho/a?**

A: Em grupo.

**24ª Questão**

**P: Gostas de tocar para o público?**

A: Sim.

### **25ª Questão**

**P: Gostas de pertencer ao grupo dos Pequenos Violinos?**

A: Sim.

**P: Porquê?**

A: Porque gosto.

### **26ª Questão**

**P: O teu violino é importante para ti?**

A: Sim.

### **27ª Questão**

**P: Costumas ver fotos e vídeos dos concertos que fizeste?**

A: Sim.

## **E1A6, 7, 8 e 9 (11 anos, 9 anos, 9 anos e 7 anos):**

A. **Motivação**

a. **Metodologia e papel do professor**

### **1ª Questão**

**Professor (P): Gostas das aulas de violino?**

A6, A7, A8 e A9: Sim.

**P: Do que gostas mais nas aulas?**

A6 e A8: Gosto de aprender músicas novas.

A7 e A9: De tocar.

### **2ª Questão**

**P: Gostas mais das aulas individuais ou de grupo?**

A6, A7, A8 e A9: Individuais.

**P: Porquê?**

A6, A7 e A9: Porque aprendemos mais músicas.

A8: Aprendemos mais do que nas outras aulas.

### **3ª Questão**

**P: Gostas da forma como o professor dá as aulas?**

A6, A7, A8 e A9: Sim.

**P: Porquê?**

A6, A7 e A9: Porque é divertido.

A8: Porque ensinas bem.

**b. Estudo em casa**

**4ª Questão**

**P: Quantas vezes é que estudas em casa por semana?**

A6 e A7: Uma.

A8: Duas.

A9: Não sei.

**5ª Questão**

**P: Estudas mais nos dias antes das aulas e dos concertos?**

A6: Estudo mais para as aulas e estudo mais para os concertos.

A7 e A8: Estudo mais nos dias em que tenho aulas, mas também estudo nos dias em que não tenho concertos.

A9: Estudo mais nos dias antes de ter um concerto.

**c. Repertório**

**6ª Questão**

**P: Qual foi a peça que mais gostaste de aprender?**

A7: O Frozen.

A6, A8 e A9: Eu não sei. São todas giras.

**P: Porquê?**

A7: Porque é gira.

**7ª Questão**

**P: O que sentes quando chegas ao fim e consegues tocar uma música que foi difícil de aprender?**

A6: Sinto-me feliz.

A7: Sinto-me contente.

A8 e A9: Sinto-me orgulhosa.

**d. Papel da família**

**8ª Questão**

**P: Costumas falar sobre os concertos e as aulas em casa?**

A6, A7, A8 e A9: Sim.

**P: O que é que costumam dizer?**

A6: Costumo dizer as músicas novas que aprendi e o que eu fiz na aula.

A7: Costumo dizer tudo o que fiz nas aulas.

A8: Costumo dizer as músicas que toquei.

A9: Costumo dizer as músicas e em que dia é que é.

### **9ª Questão**

**P: Alguém da tua família costuma ajudar-te em casa com o violino?**

A6, A7, A8 e A9: Não.

### **e. Concertos**

### **10ª Questão**

**P: Gostas de participar em concertos?**

A6, A7, A8 e A9: Sim.

### **11ª Questão**

**P: De todos os concertos que fizemos, qual foi o teu favorito?**

A6 e A9: Todos.

A7 e A8: Hoje (Jardim de Páscoa).

**P: Porquê?**

A7: Foi o mais divertido.

A8: Porque teve os coelhos da páscoa e foi ao ar livre.

### **12ª Questão**

**P: Qual foi o sítio em que gostaste mais de tocar?**

A6: Não sei.

A7, A8 e A9: No jardim da Páscoa.

## **B. Aprendizagens**

### **a. Aprendizagens musicais**

### **13ª Questão**

**P: O que aprendeste nas aulas de violino?**

A6: Aprendi dedos novos, músicas novas e cordas novas.

A7: Músicas.

A8: Aprendi músicas novas e aprendi a tocar.

A9: Aprendi a tocar violino e a saber mais coisas sobre o violino.

### **14ª Questão**

**P: Tocas de maneira diferente do que tocavas no início do ano?**

A6, A7, A8 e A9: Sim.

**P: O que mudou?**

A6: Antes não sabia estas músicas que agora sei.

A7e A9: Toco melhor.

A8: Antes não sabia tocar e agora sei.

### **15ª Questão**

**P: Qual foi a peça mais difícil de aprender?**

A6: Não sei.

A7: Até agora foi a música 8.

A8 e A9: Foi o Cai Neve.

**P: Porquê?**

A7: Porque tenho algumas dificuldades em tocar. Porque tem uma parte em *Staccato* e outra em *Detaché*.

A8: Porque tinha muitos arcos para cima e outros para baixo.

A9: Tenho dificuldades.

### **16ª Questão**

**P: Achas que o violino é um instrumento fácil ou difícil de aprender?**

A6 e A8: Fácil.

A7: No início achava que era difícil mas agora acho que é um pouco fácil.

A9: Mais ou menos.

**P: Porquê?**

A6: Porque ao início, quando começamos a tocar, parece muito difícil, depois passa um ano e já sabemos tocar muitas músicas.

A7: Porque basta termos um mês ou dois de aulas que já achamos mais fácil tocar.

A8: Eu acho que não é difícil para quem sabe.

A9: Não sei explicar.

### **17ª Questão**

**P: O que é preciso para tocar bem violino?**

A6: Ter concentração e gostar muito do que nós estamos a tocar.

A7: Estar atentos nas aulas, saber as notas e ter muita concentração.

A8: É preciso estar concentrados.

A9: Concentração.

**b. Regras e comportamento**

### **18ª Questão**

**P: Como foi o teu desempenho em palco? Tocaram bem, portaram-se bem?**

A6, A7, A8 e A9: Sim.

### **19ª Questão**

**P: Que cuidados deves ter quando estás em palco?**

A6: Não falar, não rir, não acenar para o público e não tocar mal.

A7: Se nós ainda não sabemos tocar uma música não andar aos pontapés com o violino.

A8 e A9: Não trocar os arcos e olhar para o professor.

### **20ª Questão**

**P: Que cuidados deves ter com o teu violino e arco?**

A6: Não tocar o violino com muita força que depois a corda sai. Não mexer nas cerdas, não usar o arco como bengala, não atirar o arco para a caixa quando o arrumamos.

A7: Arrumar bem o violino, não o deixar cair, não mexer nas cerdas e desapertar sempre o arco. Não correr com o violino na mão.

A8 e A9: Não deixar o violino cair e não tocar nas cerdas.

### **c. Aprendizagens interativas**

#### **21ª Questão**

**P: Durante as aulas ajudaste alguma vez algum colega teu?**

A6, A7 e A9: Sim.

A8: Não.

**P: Como?**

A6: No início ajudei uns meninos que estavam com os pés juntos a tocar.

A7: Ajudei a Yara que precisava de ajuda a arrumar o violino.

A9: No início do ano, lá na escola, ajudamos uma pessoa com as mãos enquanto outro ajudava com o arco.

#### **22ª Questão**

**P: Foste ajudada por algum colega?**

A6, A7 e A9: Não.

A8: Sim. Uma vez quando vocês foram tocar no Foz Plaza, a Laura ajudou-me a tocar violino.

#### **23ª Questão**

**P: Que cuidados devemos ter quando estamos a trabalhar em grupo?**

A6: Não mostrar que nos enganamos e olhar para o professor.

A7: Não tentar tocar mais rápido que o professor e estar sempre a olhar para o professor. Se nos enganarmos numa nota não ficar parado a olhar para o professor e deixar de tocar.

A8: Tocar ao mesmo ritmo e não acelerar nas músicas. Não trocar o arco.

A9: O que elas disseram.

#### **24ª Questão**

**P: Qual a diferença entre tocar sozinho e tocar em grupo?**

A7: Quando estamos a tocar sozinhos, temos de praticar e se nos enganarmos não faz mal. Mas quando estamos a tocar em grupo, não podemos acelerar e se nos enganarmos temos de continuar e fingir que não aconteceu nada.

A6, A8 e A9: Sozinhos podemos tocar ao ritmo que nos apetecer e em grupo temos de tocar todos ao mesmo ritmo.

**C. Percepções**

**a. Concertos**

**25ª Questão**

**P: Qual a diferença entre tocar em palco ou na sala de aula?**

A6: Em palco, temos de não errar, fazer os arcos bem, temos de tocar nas cordas certas e não podemos estar nos risinhos e nas conversinhas e nas aulas é conversinhas... risinhos...

A7: Quando estamos a tocar na sala de aula, nas aulas individuais é só o professor que nos ouve, nas de conjunto são os outros meninos também e em palco é toda a gente que for. Eu sinto que me tenho de esforçar mais para não me enganar.

A8: Em palco temos de estar mais concentrados e nas aulas estamos a tirar dúvidas.

A9: Não sei.

**26ª Questão**

**P: Como te sentes quando participas em concertos ou audições?**

A6: Fico feliz e ao mesmo tempo nervosa e nas audições em que toco sozinha sinto como se estivesse sozinha numa sala.

A7: Fico feliz.

A8: Fico feliz por ter sido convidada.

A9: Fico feliz e ao mesmo tempo nervosa.

**b. Imagem social do violino**

**27ª Questão**

**P: Os concertos que fizemos foram diferentes dos concertos de violino que costumamos assistir/ver na internet?**

A7: Eu acho que são diferentes.

A8: Sim.

A9: Mais ou menos.

**P: Quais são as diferenças?**

A7: Porque normalmente os que estão na internet são profissionais e nós não somos profissionais. Para eles os deles podem ser melhores que os nossos, mas para mim os nossos até são melhores.

A8: É que na internet estão concentrados porque estão a filmar para uma câmara e no público não. São diferentes porque tocamos de maneiras diferentes do que eles tocam.

A9: Nós temos fatos para nos vestirmos.

**c. Papel do professor**

### **28ª Questão**

**P: Que importância teve o professor nas aulas?**

A6: A ensinar-nos músicas e a ensinar-nos as cordas.

A7: Em tirar-nos dúvidas para tocar bem.

A8: A tirar dúvidas quando nós precisamos e a aprender músicas novas.

A9: A tirar dúvidas e, quando nós precisamos de ajuda, ajudar.

### **29ª Questão**

**P: Achas importante o professor tocar com os alunos nos concertos?**

A6, A7, A8 e A9: Sim.

**P: Porquê?**

A6: Porque se o professor não tocasse cada um fazia como queria e ficava tudo mal.

A7: Porque nós temos de saber o ritmo certo e começarmos todos ao mesmo tempo.

A8: Porque se nós nos enganarmos, olhamos para o professor e fazemos bem.

A9: Se nós nos enganarmos, o professor tem de lá estar para nós olharmos e sabermos qual é a nota a seguir e sabermos se o arco é para cima ou para baixo.

#### **d. Identidade musical**

### **30ª Questão**

**P: Gostas de fazer concertos em grupo ou preferes tocar sozinho/a?**

A6, A7 e A8: Prefiro tocar sozinha.

A9: Gosto das duas.

### **31ª Questão**

**P: Gostas de tocar para o público?**

A6, A7, A8 e A9: Sim.

**P: Porquê?**

A7: Porque é uma sensação diferente do que tocar só para os nossos pais, porque às vezes até nos sentimos nervosas e com os nossos pais não.

A6, A8 e A9: Assim o público sabe o que é que nós andamos a preparar.

### **32ª Questão**

**P: Qual a importância de tocar as músicas para os pais e para a família?**

A6: Com os nossos pais, eles já nos podem ter visto a tocar e com a família é diferente, porque como eles quase não nos veem, podemos mostrar que somos capazes de tocar violino e músicas difíceis e eles pensam que nós não sabemos tocar nada.

A7: Porque podemos mostrar aos nossos pais que conseguimos tocar uma música que até pode ser bem difícil.

A8: Para os pais, para eles saberem o que é que nós andamos a fazer e para a família eles não sabem, só sabem quando nós estamos a tocar.

A9: Para os pais, eles não sabem o que nós andamos a fazer e para a família é como se fosse surpresa.

### **33ª Questão**

**P: Gostas de pertencer ao grupo dos Pequenos Violinos?**

A6, A7, A8 e A9: Sim.

**P: Porquê?**

A6: Eu gosto de pertencer a este grupo que me faz conhecer pessoas novas, faz-me ir a sítios que quase nunca tínhamos ido e faz-nos tocar violino.

A7: Eu gosto porque até é divertido andarmos a conhecer pessoas que nunca conhecemos.

A8: Sim, porque há muito tempo que queria tocar violino e agora finalmente posso tocar.

A9: Gosto de aprender violino.

### **34ª Questão**

**P: O teu violino é importante para ti?**

A6, A7, A8 e A9: Sim.

**P: Porquê?**

A6: Desde pequenina que eu gostava de tocar um instrumento e com ele eu exprimo os meus sentimentos.

A7: Porque desde pequenina que eu queria aprender a tocar violino e por isso, para mim, é como se fosse um irmão.

A8 e A9: Faz-me pensar como se fosse um membro da minha família e tenho de o tratar bem.

### **35ª Questão**

**P: Costumas ver fotos e vídeos dos concertos que fizeste?**

A6: Sim.

A7: Sim, porque o meu pai filma e tira fotos.

A8: Sim, porque a minha mãe filma e mostra-me e vemos na televisão.

A9: Sim, porque a minha mãe filma e eu peço para ver, já hoje, a minha mãe ligou o Skype e a minha irmã viu-me a tocar.

## **Entrevistas aos encarregados de educação**

### **E1EE1:**

#### **A. Motivação**

##### **1ª Questão**

**Professor (P): Qual a sua opinião em relação à motivação do/a seu/sua educando/a para a aprendizagem do violino?**

Encarregado de educação (EE): A minha opinião é que a Laura se encontra perfeitamente motivada, extremamente motivada, até de uma forma que eu não estava à espera. Ela desde sempre que manifestou o gosto por vir aprender violino, mas nunca pensei que ela levasse tão a sério esta aprendizagem. Eu acho que ela, mais do que como uma brincadeira, ela leva isto como um trabalho muito sério. Ela sai das aulas com vontade de continuar a trabalhar, dá o seu melhor, vai para casa praticar e vejo-a sempre com vontade de tocar, o que eu acho que é fantástico e em termos de motivação não podia ser melhor.

##### **2ª Questão**

**P: Qual a sua opinião sobre a metodologia de ensino que complementa as aulas individuais com as de conjunto?**

EE: Eu também já tive aulas quando era jovem, de música, de alguns instrumentos, nomeadamente comecei pelo acordeão, depois passei para o piano e depois flauta. Efetivamente, acho que este método, o método Suzuki, é muito mais emotivo e muito mais intuitivo. Gera-lhes neles uma capacidade e um gosto muito mais fácil do que quando é aquele método tradicional como eu tive, em que os meninos começam com o solfejo e têm que primeiro saber a música (a teoria) toda e só depois é que passam para a prática. Eu acho que esta forma de aprendizagem é muito mais célere, motiva muito mais e os meninos começam a tocar e a ter resultados, o que para eles é um incentivo. Acho que é muito relevante.

##### **3ª Questão**

**P: Com que frequência o/a seu/sua educando/a costuma estudar violino?**

EE: Eu não posso dizer que todos os dias, porque nem todos os dias ela estuda, mas posso-lhe dizer que, em sete dias, cinco estudará certamente.

##### **4ª Questão**

**P: Nota alguma diferença no estudo do/a seu/sua educando/a nos dias que antecedem os concertos ou audições?**

EE: Muita. Acho que aí a prática que o professor ensina e o profissionalismo do professor tem muito a ver com a forma como a Laura interage, não só com as aulas, como com os concertos. É entendido como um processo em que ela sabe que tem uma responsabilidade acrescida e, como tal, ela nos dias anteriores já tem aquele nervosismo normal e pratica de uma forma diferente e com muita regularidade para que, não só por ela, mas também pelo professor, ela tem muito esta perspetiva, para que o professor fique bem e para que o conjunto fique bem. Ela tem muito esta questão de que isto não é só para ela, é para um todo. Eu acho que o coletivo que, normalmente, nas outras atividades, como por exemplo no caso da irmã que está no piano, já não se sente porque são aulas individuais. Eu acho que esta questão de estarem integrados num grupo também é muito importante para que eles se ajudem, e acho

que isto, em termos de aprendizagem, é de relevar, acho que é de saudar e manter, não só as aulas individuais, que são importantíssimas, mas as de grupo também me parece que são indispensáveis.

### **5ª Questão**

**P: Qual a sua opinião sobre a utilização de peças tradicionais e do quotidiano na aprendizagem do violino?**

EE: Quando fala de peças tradicionais, está a falar de?

**P: Coisas que elas conheçam, o Papagaio Loiro, o Jardim da Celeste, o Frozen...**

EE: Fantástico. A minha opinião é exatamente aquela que, quando eu estava há pouco a falar sobre o método Suzuki, primeiro começa-se com a prática e depois é que vem a teoria. Ou seja, é muito mais fácil para uma criança apreender algo que já conhece e conseguir depois reproduzir. Quando são músicas mais eruditas, em que a criança não está tão familiarizada, mais dificilmente ela terá a capacidade de integrar. E depois porque também é extensível a toda a família. O que quer dizer que ela com os avós ou com os tios, se ela trautear a música, todos eles sabem e acompanham. Se fosse uma música mais erudita, já não tinha essa compreensão e nem ela própria se motivava tanto a mostrar o que estava a fazer e a pedir a ajuda de outros para interagirem com ela. Eu acho que isso é importante, muito importante.

### **6ª Questão**

**P: Costuma acompanhar o estudo do/a seu/sua educando/a?**

EE: Quando ela está em casa, obviamente, aqui nas aulas não, às vezes venho assistir, mas é mais quando ela está em casa até porque ela pede. Ela tem momentos em que está sozinha e eu a oiço sozinha a tocar, mas tem momentos em que ela pede que a família se sente toda e ela faz questão de praticar como se fosse um concerto. E isso ela faz com alguma regularidade, o que eu acho que também é muito interessante.

## **B. Aprendizagens**

### **7ª Questão**

**P: Qual a sua opinião em relação às aprendizagens desenvolvidas pelo/a seu/sua educando/a?**

EE: Em relação à evolução?

**P: Sim, sobre progressos musicais, capacidades musicais, evolução...**

EE: Penso que foi um processo muito célere. Também pelo método, terá muito a ver com o método que o professor emprega. A Laura nunca tinha tido contacto com a música, a não ser na escola, que é uma coisa residual, e ela muito facilmente se motivou e começou a evoluir de uma forma que eu mesma não achava que poderia ser possível numa criança tão pequena. Isso tem muito a ver, não só com o método, mas também com o professor. Sem dúvida que o Gonçalo motiva e dá-lhes a elas esse gostinho de fazerem e fazerem melhor. Isso é muito importante e ela quer cada vez mais tocar e isso é um crescendo, tem vindo em pouco tempo, como sabe, em dois anos a Laura toca algo que eu, tendo começado também jovem, jamais conseguiria alcançar no tempo de aprendizagem dela. Eu acho que é uma aprendizagem célere em relação aos outros métodos.

### **8ª Questão**

**P: Qual a sua opinião em relação às aprendizagens extramusicais desenvolvidas com as aulas de violino e os concertos?**

EE: A parte física, por exemplo, ela não tinha muito jeito para a dança e eu sinto que, com as aulas de violino, ela começa a ter outras aptidões e a desenvolver outras capacidades que não tinha. Isso é muito importante e é uma das coisas que eu sentia, a Laura era uma menina que, contrariamente à irmã, não tinha muita facilidade na mobilidade propriamente dita. Ela também cresceu muito ao nível da mobilidade, na forma como ela se posiciona e na forma como o corpo interage com a música. Isso é importante, que ela não tinha.

### **C. Perceções**

### **9ª Questão**

**P: Qual é a perceção que o/a seu/sua educando/a tem sobre os concertos? (Qual a importância que lhes dá... Como se sente...)**

EE: Elevada, eu até preferia que não fosse tão elevada! Eu às vezes até brinco com ela e digo-lhe que ela não pode levar as coisas dessa forma tão séria. Mas sim, ela é de uma entrega, e penso que o professor também terá essa perceção, nas aulas em que ela tem sempre de fazer melhor. Ela vai para casa praticar e está num processo interior, vê-se que é uma coisa dela, não sou eu que a motivo nem que lhe desperto isso. Ela quer todos os dias tocar melhor e ser melhor. Ela entende os concertos e os espetáculos com uma responsabilidade muito grande. Não só no antes, como no durante e no após. Eu acho que ela torna-se uma menina muito mais responsável, não só nesta área da música, mas também na sua vida diária. Responsabiliza-a de uma outra forma que, para nove anos, não é suposto ainda.

### **10ª Questão**

**P: Qual a sua opinião em relação à realização de concertos em contextos diversificados (individuais, em grupo, formais, informais...)?**

EE: Eu considero, e por isso também alguns desafios se fazem, importantíssimo que os meninos tenham experiências totalmente díspares. Por isso, o concerto tradicional é importante, o concerto normal em sede de uma sala de espetáculos, mas também é muito importante, na minha opinião até mais, que ele se dê em contextos não formais. Porque para os próprios meninos, eles crescem, porque têm de encarar o espaço e o público de uma outra forma e isso, para quem vê e para eles próprios, torna-se um espetáculo muito mais bonito e muito mais interessante. Eu sou um bocadinho dessa opinião, que a informalidade e o levar a sítios que normalmente não seriam muito suscetíveis de receber um espetáculo, leva a que as crianças interajam de uma forma completamente diferente.

### **11ª Questão**

**P: De que forma considera que estes concertos podem influir na imagem que o/a seu/sua educando/a e o público em geral têm do violino?**

EE: Muito grande, até mesmo em casa. Nós nunca incutimos na Laura nenhum gosto nem qualquer aptidão pela aprendizagem do violino. A primeira vez que eu a ouvi falar de violino, foi quando a Laura perdeu o primeiro dente aos cinco anos de idade. O que ela pediu à fada dos dentes foi um violino. Eu fiquei espantada porque, para já, pedir um violino não era uma coisa propriamente normal e nunca, em tempo algum, em casa, até porque, como disse, não

tenho qualquer ensino da parte musical e o que tive nunca passou pelo violino, eu nunca lhe incuti absolutamente nada, nem a ela nem às irmãs. E quando até a questioneei sobre o porquê do violino, até porque eu tinha um órgão e um piano em casa, porquê o violino? “Oh mamã porque eu ouvi em algumas bandas, em alguns espetáculos, o som mais bonito que eu já ouvi que é o do violino” e eu não tinha essa percepção, que ela com cinco anos, no meio de uma orquestra quando vinha aqui comigo, quando eu vinha trabalhar, aqui para o CAE e ela ouvia um grupo, uma atuação e ela centrou-se na música, no instrumento do violino. Uma coisa que eu nunca tinha pensado. Sinceramente, acho que é muito mais fácil, sei lá, um trombone, a bateria, um outro instrumento. Mas é engraçado e efetivamente quando a Laura pediu para ir para o violino, ela não pediu nessa fase, nessa fase ela pediu o violino, e nós depois, até foi através da professora Alexandra, que se ofereceu, como fada dos dentes, e deu-lhe o violino, e foi então que nós entendemos que a deveríamos pôr a tocar o instrumento. Mas foi por ela que pediu este instrumento, não lhe foi imposto e assim tem sido sempre, eu entendo que deve ser assim, elas devem experimentar várias coisas e depois decidir. Mas penso que a Laura é uma menina muito decidida e já decidiu muito antes de nós.

### **12ª Questão**

**P: Considera que o violino é importante para a sua educanda?**

EE: Não tenho dúvidas.

### **13ª Questão**

**P: Qual a sua opinião sobre o contacto com o público desde as primeiras etapas da aprendizagem?**

EE: É muito importante, porque eles quebram alguns tabus, alguns receios. Quer a música, quer o teatro têm essa função. O facto de elas poderem interagir com as pessoas liberta-as e permite-lhes que um dia mais tarde elas não tenham aquele constrangimento da vergonha de estar em público, de falar, de mostrar alguma coisa. Eu acho que isto é muito importante para a desinibição da criança.

### **14ª Questão**

**P: Qual a sua opinião relativamente ao papel do professor no palco durante os concertos?**

EE: Na minha opinião, o professor tem de estar lá, até para lhes incutir a eles aquela segurança de que eles precisam. Mas penso que, quando chegam a essa fase, eles já sabem o que é que têm de fazer. É mais um papel de orientação, de dar segurança à criança, do que propriamente estar ali a comandar, senão os meninos também estão muito presos ao professor e não conseguem libertar-se e fazer a sua melhor performance. Acho que sim, que deve lá estar, até mais pela questão da segurança para a criança, do que propriamente os induzir. Também porque são crianças pequeninas, podem-se enganar e se se enganarem ele está ali para os puxar e voltar outra vez a levar, até porque se eles não tiverem rede, caem facilmente. É mais esse papel que eu acho que o professor deve ter nesses concertos do que propriamente estar e orientar o concerto do início ao fim. Isso já não deve acontecer porque eles já devem estar numa fase que já conseguem fazê-lo sozinhos.

### 15ª Questão

**P: Em que medida é que a relação com o violino tem contribuído para o crescimento e afirmação como pessoa (individual e social) do/a seu/sua educando/a?**

EE: Muito. Em casa, junto do meio familiar, a Laura sente um grande orgulho no instrumento e nas capacidades que ela tem vindo a adquirir. E, por isso, ela com muita frequência quer mostrar que tem sido capaz e que está a evoluir e mostrar aquilo que ela já faz de bem. E na escola também, porque para ela é um orgulho os dias em que eu a deixo levar o violino para a escola. Só não o leva todos os dias porque eu não deixo, até porque ela leva o violino e vai para os intervalos, senta-se e põe-se a tocar para os amigos. Obviamente que isto para ela deve ser mágico, deve ser um momento mágico em que ela sente que os meninos também gostam. Um exemplo também é que já conseguiu mobilizar a sua melhor amiga com este gosto que ela tem. Eu acho que isso é muito significativo porque, quando alguém daquela tenra idade consegue mobilizar uma menina para vir e que essa menina também, e penso que o professor também é dessa opinião, que é uma boa aluna com muita motivação, é porque ela consegue transmitir o quão bom é aquele instrumento e o quanto prazer ela retira de tocar e de mostrar o que ela sabe fazer.

### E1EE2:

#### A. Motivação

##### 1ª Questão

**Professor (P): Qual a sua opinião em relação à motivação do/a seu/sua educando/a para a aprendizagem do violino?**

Encarregado de educação (EE): Está bastante motivada com a aprendizagem do violino. Ela gosta imenso de tocar violino, fica sempre ansiosa pelas aulas, quando chega a casa, mostra sempre o que aprendeu na aula, no próprio dia, antes de vir para a aula também treina, à hora do almoço. Portanto, no dia da aula treina sempre na hora do almoço e mal chega a casa mostra o que aprendeu. Depois, nos tempos livres ou quando pode, gosta sempre de tocar violino, está sempre com vontade de tocar.

##### 2ª Questão

**P: Qual a sua opinião sobre a metodologia de ensino que complementa as aulas individuais com as de conjunto?**

EE: Eu gosto, acho que é uma metodologia adequada. Acho que ela aprende mais facilmente. Notei que outro dia ela estava com dificuldade em tocar, não lhe soava como ela queria e ela foi ler a partitura e dizia a nota, fazia o som, dizia a nota, fazia o som. Depois disto, fechou, fez aquilo tudo seguido e portanto acho que ela aprende mais facilmente assim. E vai cantarolando, quando não está com o violino ela vai cantarolando as notas.

##### 3ª Questão

**P: Qual a sua opinião sobre a utilização de peças tradicionais e do quotidiano na aprendizagem do violino?**

EE: São motivadoras. Acho que são interessantes. Acho que são boas para eles, não são aquelas peças antigas, são peças que eles conhecem e portanto mais facilmente tocam, mais

facilmente ficam motivados para tocar. Por exemplo, esta agora do Frozen, ela andava ansiosa para a tocar, portanto acho que é uma boa escolha.

#### **4ª Questão**

**P: Nota alguma diferença no estudo do/a seu/sua educando/a nos dias que antecedem os concertos ou audições?**

EE: Acho que ela quer afinar tudo ao pormenor. Estuda um bocadinho mais nesses dias para correr tudo bem, para não ter falhas nem dúvidas. Mas, como ela trabalha, não digo todos os dias, mas trabalha frequentemente, não noto assim muita diferença, mas noto que na véspera toca mais vezes tudo seguido. Tudo o que ela possa tocar no concerto, noto que toca mais. Mas ela faz um trabalho muito contínuo.

#### **5ª Questão**

**P: De que modos a realização de concertos afeta a motivação do/a seu/sua filho/a para a aprendizagem do violino?**

EE: Positivamente. Ela, ao ter concertos, gosta que a ouçam tocar. Neste último concerto, quando havia a decisão de saber se seria aqui no CAE ou lá no jardim, um dos comentários que ela disse foi: “Oh que chatice, lá no jardim havia mais pessoas para me ouvirem tocar”, portanto isso é uma boa motivação para ela.

### **B. Aprendizagens**

#### **6ª Questão**

**P: Qual a sua opinião em relação às aprendizagens desenvolvidas pelo/a seu/sua educando/a?**

EE: Como assim, especifique.

**P: Que progressos nas capacidades musicais do/a seu/sua educando/a pode referir?**

EE: Eu acho que ela evoluiu bastante. Ela tinha a vontade e tocava sozinha. Na postura, nas notas, na metodologia, os concertos também, eu acho que tudo faz com que ela evolua positivamente. Eu só tenho bem a dizer. Isto porque ela gosta, ela sente-se feliz e está motivada, e nota-se... menos quando o professor tem de faltar e ela fica triste, porque ela gosta muito e está sempre ansiosa pelas aulas.

#### **7ª Questão**

**P: Qual a sua opinião em relação às aprendizagens extramusicais desenvolvidas com as aulas de violino e os concertos?**

EE: Eu acho que está tudo interligado. Acho sim, ela desenvolveu mais capacidades musicais, mas mais capacidade de ouvir os colegas, de trabalhar em grupo, de estar atenta ao professor, que está a tocar assim a nota, põe o braço para cima, põe o braço para baixo... Acho que isso é o que eu noto.

### **C. Percepções**

### **8ª Questão**

**P: Qual é a percepção que o/a seu/sua educando/a tem sobre os concertos? (Qual a importância que lhes dá... Como se sente...)**

EE: Ela dá bastante importância aos concertos, sente-se motivada, gosta de ser escutada, gosta da audiência e sente-se motivada. Eu noto que ela está sempre ansiosa pelo concerto para mostrar o trabalho que fez até essa altura.

### **9ª Questão**

**P: Qual a sua opinião em relação à realização de concertos em contextos diversificados (individuais, em grupo, formais, informais...)?**

EE: Acho que é positivo. Se os alunos se mostrarem à vontade, acho que sim, que deve sempre ser uma mais-valia na aprendizagem deles, porque, se são crianças que ainda têm receio do público, faz com que percam esses receios, e a nível de desenvolvimento, no futuro, são agora crianças, mas quando forem adultos, é uma mais-valia que eles têm.

### **10ª Questão**

**P: De que forma considera que estes concertos podem influir na imagem que o/a seu/sua educando/a e o público em geral têm do violino?**

EE: Acho que faz com que as pessoas tenham uma boa imagem do violino, porque as pessoas não conhecem o violino, não sabem, pensam que o violino é só para adultos, outras pensam que o violino é um instrumento antigo, outras não têm opinião nenhuma, é mais um instrumento que ali está. Porque normalmente está sempre inserido em orquestras e assim e não ouvem só o som do violino. E os vossos concertos mostram, a pessoa tem mesmo a percepção do som do violino, por crianças e acho que é importante. Todas as pessoas que eu tenho visto, ficam sempre agradadas com os vossos concertos, portanto, têm sempre uma imagem positiva dos vossos concertos e mostra um instrumento que muitas pessoas que descobrem “Oh! Afinal o violino tem este som, afinal é bonito”.

### **11ª Questão**

**P: Qual a sua opinião relativamente ao papel do professor no palco durante os concertos?**

EE: O professor é o orientador deles. Eles ali no palco não estão a aprender nada que não tenham aprendido nas aulas, está só a guiar, portanto é um papel pontual, está-lhes a dar confiança. É uma cara que eles têm ali antes do público e que eles conhecem e dá-lhes confiança.

### **12ª Questão**

**P: Considera que o violino é importante para a sua educanda?**

EE: Sim sim sim. Ela adora o violino

### **13ª Questão**

**P: Em que medida é que a relação com o violino tem contribuído para o crescimento e afirmação como pessoa (individual e social) do/a seu/sua educando/a?**

EE: É assim, a Matilde gosta de violino já há muitos anos. Ela já gosta do violino desde os cinco, seis anos e sempre teve a vontade de tocar violino. Mas não se tinha proporcionado a

oportunidade, mas essa vontade manteve-se sempre. Foi-lhe dada a oportunidade de tocar num violino de uma colega, da minha filha mais velha, e ela foi logo a seguir, ainda não tendo as aulas mas fomos à internet e ela ouviu e ouviu e eu fui lendo as partituras e vendo o que eles lá ensinavam. Ela não vive para o violino, mas quase, demos-lhe o violino de prenda de anos e ela ficou super feliz e as aulas que ela está a ter este ano. Ela é uma criança persistente e não desistiu do sonho dela do violino. Não era por não lhe conseguirmos comprar um ou por não conseguirmos proporcionar-lhe as aulas de violino que ela desistiu do sonho, porque oferecemos-lhe outras possibilidades mas não, é o violino porque é o violino e tem um som bonito. E ela gosta muito do violino.

## **E1EE3:**

### **A. Motivação**

#### **1ª Questão**

**Professor (P): Qual a sua opinião em relação à motivação do/a seu/sua educando/a para a aprendizagem do violino?**

Encarregado de educação (EE): A Yara está bastante motivada desde o início. Desde que veio à primeira audição, para saber se efetivamente ela ia gostar ou não, ficou muito entusiasmada e a partir daí, já passou um ano e meio e ela está cada vez mais entusiasmada.

#### **2ª Questão**

**P: Qual a sua opinião sobre a metodologia de ensino que complementa as aulas individuais com as de conjunto?**

EE: Eu acho que são muito importantes as aulas de grupo, tal como ela disse na entrevista também. Acho que as aulas individuais são muito importantes, porque cada criança tem o seu ritmo de aprendizagem e há uma maior concentração, uma maior aprendizagem num curto espaço de tempo, mas depois as aulas de grupo também são muito importantes para se motivarem entre eles e há ali uma espécie de competitividade saudável que leva a que a aprendizagem seja ainda mais eficaz.

#### **3ª Questão**

**P: Com que frequência o/a seu/sua educando/a costuma estudar violino?**

EE: Duas as três vezes por semana normalmente e quando há audições um bocadinho mais.

#### **4ª Questão**

**P: Qual a sua opinião sobre a utilização de peças tradicionais e do quotidiano na aprendizagem do violino?**

EE: Não percebi bem a pergunta.

**P: Peças tradicionais e que eles conheçam...**

EE: É extremamente importante, pois há logo ali uma motivação à partida, porque já conhecem a música. Começar por músicas infantis que eles já têm no ouvido torna muito mais fácil apreender depois os sons e traduzi-los no violino.

### **5ª Questão**

**P: Costuma acompanhar o estudo do/a seu/sua educando/a?**

EE: Sim.

**P: De que maneira é que costuma acompanhar?**

EE: Incentivando-a a treinar e sobretudo quando há audições, como houve recentemente, dar-lhe essa responsabilidade de ela não falhar, porque é muito importante quando se está em público e em palco não poder falhar e eu acho que tenho conseguido que isso aconteça.

### **6ª Questão**

**P: De que modos a realização de concertos afeta a motivação do/a seu/sua filho/a para a aprendizagem do violino?**

EE: É o objetivo de todas as aulas e de todo o trabalho que eles têm entre cada audição, é trabalhar para aquele dia e para aquele momento em público que é super importante para eles. Eles trabalham para esse dia e depois é o culminar. Quando estão em palco e conseguem fazer bem a apresentação deles, é gratificante e isso auto motiva para que eles continuem a trabalhar e se esforcem cada vez mais.

## **B. Aprendizagens**

### **7ª Questão**

**P: Qual a sua opinião em relação às aprendizagens desenvolvidas pelo/a seu/sua educando/a?**

EE: Eu acho que ela tem vindo a progredir imenso e em pouco tempo. Ela ultrapassou largamente as expectativas porque ela entrou com quatro anos e meio, sem saber ler nem escrever e nós achávamos que ia ser um processo mais lento. Neste momento ela já domina bem as músicas, continua sem saber ler nem escrever porque tem cinco anos e meio e só por imitação comportamental e pela metodologia que é utilizada, neste caso é o Suzuki, que tem vindo a dar resultados fabulosos.

### **8ª Questão**

**P: Qual a sua opinião em relação às aprendizagens extramusicais desenvolvidas com as aulas de violino e os concertos?**

EE: Eu acho que isto é muito importante para desenvolver a atenção e concentração, a memória, ela vai entrar para a escola em Setembro deste ano, do próximo ano letivo, e eu acho que é muito importante para a disciplina mental dela ter aulas de violino. Acho que a música é muito importante nesse sentido também de disciplina mental e até física e do desenvolvimento do raciocínio lógico para a aprendizagem escolar, acho que é extremamente importante.

## **C. Perceções**

### **9ª Questão**

**P: Qual é a perceção que o/a seu/sua educando/a tem sobre os concertos? (Qual a importância que lhes dá... Como se sente...)**

EE: Ela é muito responsável, apesar de ser muito pequena, ela sente sempre um nervosismo na véspera e quando está a ensaiar em casa e nós dizemos: “Amanhã vai ser a audição, prepara-te não te podes enganar” e ela sente essa responsabilidade já. Se bem que depois, em palco, ela fica bastante descontraída, mas na véspera há sempre aquele nervosismo que se nota, apesar de a idade ainda ser muito tenra, e vai aumentando cada vez mais esse nervosismo, à medida que a responsabilidade também vai aumentando.

#### **10ª Questão**

**P: Qual a sua opinião em relação à realização de concertos em contextos diversificados (individuais, em grupo, formais, informais...)?**

EE: Eu acho que não há muitas diferenças, uma vez que a responsabilidade é sempre mesma. A partir do momento em que entra em palco, seja em grupo, seja individual, seja formal ou informal, eu acho que ela não faz muito essa diferença. Estar em palco é a responsabilidade de atuar bem perante um público.

#### **11ª Questão**

**P: De que forma considera que estes concertos podem influir na imagem que o/a seu/sua educando/a e o público em geral têm do violino?**

EE: Eu acho que é extremamente positivo, até porque aqui na Figueira da Foz, pelo que percebi, é um projeto pioneiro e as pessoas ficam muito admiradas de verem crianças tão pequenas a tocar já tão bem o violino e já ter um público a assistir, de certa forma também surpreendidos porque estão habituados a ver só adultos a tocar. Acho que isso sensibiliza também outros pais a fazer com que os filhos iniciem mais cedo porque também dá esse conhecimento que as pessoas por vezes não têm. Eu, por exemplo, não sabia que era possível começar um instrumento tão novo, uma criança com quatro anos.

#### **12ª Questão**

**P: Qual a sua opinião relativamente ao papel do professor no palco durante os concertos?**

EE: Eu acho que é muito importante. É um elemento de segurança para o grupo, para a criança, e é o orientador. Acho que consegue conduzir muito mais facilmente a audição do que se não estivesse.

#### **13ª Questão**

**P: Qual a sua opinião sobre o contacto com o público desde as primeiras etapas da aprendizagem do/a seu/sua educando/a?**

EE: Acho que é importante eles terem contacto com o público desde muito cedo. Já os prepara para a vida e acabam por perder aquela timidez que todos têm inicialmente. Acho que é extremamente importante.

#### **14ª Questão**

**P: Acha que o violino é importante para o/a seu/sua educando/a?**

EE: Sim, muito.

### **15ª Questão**

**P: Em que medida é que a relação com o violino tem contribuído para o crescimento e afirmação como pessoa (individual e social) do/a seu/sua educando/a?**

EE: Ela já tem a autoestima elevada, mas desde que iniciou o violino, acho que tem a autoestima ainda mais elevada porque consegue e quando ela consegue dominar a música e quando está em palco e tudo corre muito bem, ela fica muito orgulhosa e vai para o infantário e diz a toda a gente e quer mostrar as fotografias e os vídeos, porque sente-se muito orgulhosa e claro que contribui muito para a autoestima da criança e para definir uma personalidade também mais firme e mais segura no futuro.

### **E1EE4 e E1EE5:**

#### **A. Motivação**

##### **1ª Questão**

**Professor (P): Qual a sua opinião em relação à motivação do/a seu/sua educando/a para a aprendizagem do violino?**

Encarregado de educação 1 (EE1): Tem alguma questão mais específica?

##### **2ª Questão**

**P: Qual a sua opinião sobre a metodologia de ensino que complementa as aulas individuais com as de conjunto?**

EE1: Eu penso que ela está motivada e que gosta de participar nas aulas, tanto nas aulas individuais como nas de conjunto.

##### **3ª Questão**

**P: Com que frequência o/a seu/sua educando/a costuma estudar violino?**

EE1: Duas vezes por semana.

##### **4ª Questão**

**P: Nota alguma diferença no estudo do/a seu/sua educando/a nos dias que antecedem os concertos ou audições?**

EE1: Sim.

**P: Quais?**

EE1: Toca mais vezes.

##### **5ª Questão**

**P: Qual a sua opinião sobre a utilização de peças tradicionais e do quotidiano na aprendizagem do violino?**

EE1: Acho que é interessante, talvez seja uma forma de cativar mais a atenção dela e a motivação talvez seja outra.

### 6ª Questão

**P: Costuma acompanhar o estudo do/a seu/sua educando/a?**

EE2: Sim, de vez em quando acompanho um bocadinho em casa. Trabalhamos os dois, ela ensina-me alguma coisa... trabalhamos os dois um bocadinho lá em casa.

### 7ª Questão

**P: De que modos a realização de concertos afeta a motivação do/a seu/sua filho/a para a aprendizagem do violino?**

EE2: Sim, afeta sempre. A responsabilidade acarreta sempre algum teor de trabalho extra, sem dúvida nenhuma. Acho que é muito, muito importante. Para além de tudo aquilo que envolve as competências extra violino que estão agregadas, como a questão da apresentação em público, a questão da responsabilidade em público, a questão de ter um lugar definido para se apresentar. Tudo isso são questões que estão inerentes à apresentação pública de qualquer atividade e que são competências que os próprios alunos adquirem e que não se aprendem numa sala de aula. Qualquer concerto, qualquer apresentação em público, para além da parte musical envolvida, é claro que existem muito mais competências a serem trabalhadas e desenvolvidas do que propriamente o tocar e o desenvolver a técnica do violino, que não são menos importantes, muito pelo contrário. Estão de tal forma associadas que, na minha opinião, não se pode separar uma coisa da outra.

## B. Aprendizagens

### 8ª Questão

**P: Qual a sua opinião em relação às aprendizagens desenvolvidas pelo/a seu/sua educando/a?**

EE2: Toda essa questão do progresso musical é sempre muito importante e é por isso que ela vem para as aulas de violino. No entanto, nunca podemos separar todos os outros processos de ensino-aprendizagem a nível global e, até, onde a capacidade de concentração, a capacidade de respeitar o outro, o respeito pelo próximo, o trabalho de grupo, o participar em música de grupo, é sempre diferente do que propriamente tocar sozinho. É uma aprendizagem, o respeito pelo mais velho, é uma coisa que deve estar sempre presente e são competências que são desenvolvidas num processo educativo do ensino do violino, neste caso, mas que acaba por ser transversal também a outros instrumentos, mas o trabalho que está a ser desenvolvido, eu estou muito, muito satisfeito.

EE1: Em termos de violino, do ensino do instrumento, eu, sendo uma leiga na matéria, acho que ela evoluiu muito. Acho que ela, em termos musicais, em termos de saber de saber tocar, acho que ela evoluiu bastante.

## C. Percepções

### 9ª Questão

**P: Qual é a percepção que o/a seu/sua educando/a tem sobre os concertos? (Qual a importância que lhes dá... Como se sente...)**

EE2: Na minha opinião, ainda é um bocadinho uma brincadeira, o que é ótimo, e eu acho isso extraordinário porque, se isso for sempre assim ao longo da vida, eu acho que é muito bom. O trabalho da apresentação em público é um trabalho que na realidade se deve começar de

início, mesmo de muito cedo para que o à vontade em público, depois mais tarde, seja muito mais fácil de adquirir.

### **10ª Questão**

**P: Qual a sua opinião em relação à realização de concertos em contextos diversificados (individuais, em grupo, formais, informais...)?**

EE1: Eu acho que o ser diferente para ela é ótimo. Eu penso que sim, porque assim dá-lhe diferentes perspetivas de diferentes tipos de ambiente em que ela poderá, um dia mais tarde ou agora mesmo, experienciar. Acho que lhe abre bastantes mais portas e ela fica a conhecer em que contextos é que pode atuar.

EE2: E mais, diferentes contextos, diferentes experiências, diferentes competências. No fundo acaba sempre por ser por aí. Sendo sempre o bloco central o tocar violino. No entanto, situações diferentes provocam aquisições de experiências diferentes logo, essas experiências acabam também por complementar essas aquisições ou desenvolver competências diferentes, o que é ótimo, claro.

### **11ª Questão**

**P: De que forma considera que estes concertos podem influir na imagem que o/a seu/sua educando/a e o público em geral têm do violino?**

EE2: Eu acho que, e isto já são opiniões muito pessoais, começa-se a abrir o violino. Acho que, até nem há muito tempo, o violino era muito fechado e o ensino do violino era apenas, atrever-me-ia a dizer, um bocadinho lobista. Eu acho que este tipo de aprendizagem acaba precisamente com esse protótipo e começa a abrir portas a outros miúdos que começam a ver o ensino do violino de uma outra maneira.

EE1: Ao ver isto se calhar pensam que não é assim tão difícil como a maioria das pessoas acha.

EE2: E, voltamos um bocadinho atrás, o facto de nós ouvirmos um violino a tocar uma música tradicional, acho que é muito, muito bom para tudo e para o próprio violino. Isto porque vem desmistificar a questão de que o violino é um instrumento muito conservador e que é apenas e extraordinariamente clássico e não, pode-se fazer outras coisas, aliás, acho que não só se pode como se deve fazer outras coisas com o violino além do que se faz habitualmente.

### **12ª Questão**

**P: Acha que o violino é importante para o/a seu/sua educando/a?**

EE1: Eu acho, mesmo.

EE2: Generalizando, eu acho que o ensino da música é importante para todas as pessoas e para o desenvolvimento global que qualquer criança poderá ter. A falta do ensino da música vai contribuir para que haja uma lacuna no ensino de qualquer criança. Neste caso, o violino é um meio para atingir um determinado fim, nomeadamente a aprendizagem da música que, mais tarde, pode vir a ser mais específico e mais tarde ela tomará consciência e irá seguir aquilo que na realidade quer fazer com o violino.

**P: Acha que faz parte da sua construção como pessoa?**

EE1: Sim.

EE2: Completamente. Isso eu não tenho dúvida nenhuma. E o violino poderá ter uma particularidade para que ela crie a sua própria forma de ser e de estar. Se calhar outro instrumento poderia contribuir de uma outra forma. Se calhar, cada instrumento tem uma especificidade que pode contribuir na forma de ser e estar, neste caso, da minha filha. Poderia dizer que a guitarra é um instrumento extraordinariamente sociável, o piano já começa a ser mais difícil pela particularidade do próprio instrumento. Enquanto a guitarra se pega e se leva para qualquer lado, o piano já não pode ser. O violino também se pode levar para qualquer lado, mas, como ele estava ligado, até há bem pouco tempo, a um conservadorismo muito patente, acho que o facto de se introduzir novas formas de ensino como aquela que está a ser implementada, que eu concordo, pode contribuir para que essa parte social, menos erudita, seja difundida. Não quer dizer com isto que se retire a seriedade do ensino e aprendizagem do violino. Não é pelo facto de tocarmos uma peça tradicional que a possamos tocar desafinada e quando tocamos Mozart temos de tocar afinado. Não, não devemos tocar Mozart afinado, assim como devemos tocar afinado a música tradicional. Agora, fazendo isto, desmistifica um bocadinho, o que também pode dar um carácter diferente ao violino e que, automaticamente, a pessoa que toca o violino também poderá ter um carácter diferente.



## **ANEXO G - Tabela de tratamento de dados**

Categorias (Organizadores)	Subcategorias	Sentido de respostas	Indicadores de respostas
<b>Motivações</b>	Entusiasmo	Os alunos manifestam vontade de tocar e de participar em concertos e audições.	<p>“Primeira questão que a aluna colocou na aula:  “Professor, quando vamos fazer o próximo concerto? Temos audição já no início das aulas?”  A A13 colocou estas questões com claro entusiasmo, revelando o seu desejo por voltar a participar em concertos o mais cedo possível.” (NC2_25/09)</p> <p>“A7: “Quando é que vamos tocar violino? Eu adoro tocar violino, sabias?”” (NC1_8/10)</p> <p>“É uma relação direta. O concerto aumenta o entusiasmo e estudo por parte da minha educanda.” (Q1EE12)</p> <p>“P: Gostas de participar em concertos?  A: Gosto.” (E1A1)</p> <p>“P: Gostas de participar em concertos?  A: Gosto.” (E1A2)</p> <p>P: Gostas de participar em concertos?  A: Gosto. (E1A4)</p>
		Os alunos manifestam entusiasmo face à encenação e ao contexto dos concertos.	<p>“Quando o professor explicou no que ia consistir a participação da classe dos violinos na “Noite dos Esqueletos” os alunos demonstraram um enorme entusiasmo. A sua atenção focou-se mais no que iriam vestir do que no que iriam tocar. Ensaiai a encenação do “concerto” foi um momento de grande diversão para os alunos.” (NC2_8/10)</p> <p>“Quando o professor anunciou que a classe de conjunto iria participar na audição de Natal da Escola de Artes a A7 perguntou:  “Professor, e nesse espetáculo podemos mexer-nos no palco? Vamos vestidos de alguma coisa especial?”” (NC1_28/11)</p> <p>“O professor anunciou a indumentária do concerto de Natal, composta por um barrete de pai natal e uma camisola vermelha ou branca. As alunas focaram-se nos pormenores da vestimenta:  “Professor, posso levar um chapéu com trancinhas?”</p>

			<p>“Posso ir de Mãe Natal em vez de Pai Natal?”          “A camisola pode ter desenhos?””          (NC2_28/11)</p> <p>“Seguidamente, as estudantes visualizaram e comentaram a apresentação PowerPoint que o docente preparou para ser projetada na apresentação da classe na audição de Natal. Cada slide contém uma imagem animada relacionando o título de cada obra à época natalícia. As alunas mostraram-se muito satisfeitas e entusiasmadas com a ideia.”          (RPAC_19/12)</p>
		<p>Os alunos revelam maior entusiasmo pelos concertos realizados em locais ou contextos mais próximos da sua realidade</p>	<p>“P: De todos os concertos que fizemos, qual foi o teu favorito?          A: O da Páscoa          P: Porquê?          A: Porque estivemos lá no jardim e comemos ovos de chocolate.” (E1A1)</p> <p>“P: Qual foi o sítio em que gostaste mais de tocar?          A: Lá no jardim” (E1A1)</p> <p>“P: De todos os concertos que fizemos, qual foi o teu favorito?          A: Foi este da Primavera.          P: Porquê?          A: Porque teve os coelhinhos, tocámos bem, estive um bocado de sol e foi muito giro.” (E1A2)</p> <p>“P: Qual foi o sítio em que gostaste mais de tocar?          A: Foi o jardim.” (E1A2)</p> <p>“P: De todos os concertos que fizemos, qual foi o teu favorito?          A: Foi o último concerto que nós fizemos, o concerto de Primavera.          P: Porquê?          A: Porque havia muita alegria e ovos da Páscoa.” (E1A3)</p> <p>“P: Qual foi o sítio em que gostaste mais de tocar?          A: Foi no Jumbo, no Foz Plaza. Porque depois pediram-me autógrafos e deram-me réguas.” (E1A3)</p> <p>P: De todos os concertos que fizemos, qual foi o teu favorito?          A: Este que fizemos agora.          P: Porquê?          A: Porque era da Páscoa e apareceu a coelha e o coelho para nos darem ovos da</p>

		<p>Os alunos manifestam vontade em partilhar o que aprenderam com familiares, colegas e o público em geral</p>	<p>Páscoa. (E1A4)</p> <p>“A realização de concertos é sem dúvida um estímulo acrescido, encarado com entusiasmo e emotividade. Há uma enorme vontade de participar, partilhar e mostrar o que aprendeu.” (Q1EE3)</p> <p>“A A13 gosta de mostrar o que vai aprendendo no violino, quer sempre partilhar em casa algo novo que aprenda, e noto que tem evoluído no processo de aprendizagem.” (Q1EE13)</p> <p>“Fica muito entusiasmada sempre que sabe que vai ter de tocar para alguém. Faz questão de ensaiar e estudar em casa para que tudo corra bem.” (Q1EE13)</p> <p>“É motivante e gratificante para as crianças poderem mostrar o que aprenderam e receber em troca o carinho e gratificação daqueles que os veem e ouvem. Aumenta a sua autoestima.” (Q1EE13)</p> <p>“Ela tem momentos em que está sozinha e eu a oiço sozinha a tocar, mas tem momentos em que ela pede que a família se sente toda e ela faz questão de praticar como se fosse um concerto. E isso ela faz com alguma regularidade, o que eu acho que também é muito interessante.” (E1EE1)</p> <p>“Ela, ao ter concertos, gosta que a ouçam tocar. Neste último concerto, quando havia a decisão de saber se seria aqui no CAE ou lá no jardim, um dos comentários que ela disse foi: “Oh que chatice, lá no jardim havia mais pessoas para me ouvirem tocar”, portanto isso é uma boa motivação para ela.” (E1EE2)</p> <p>“Ela dá bastante importância aos concertos, sente-se motivada, gosta de ser escutada e gosta da audiência. Eu noto que ela está sempre ansiosa pelo concerto para mostrar o trabalho que fez até essa altura.” (E1EE2)</p> <p>“Quando estão em palco e conseguem fazer bem a apresentação deles, é gratificante e isso auto motiva para que eles continuem a trabalhar e se esforcem cada vez mais.” (E1EE3)</p> <p>“P: Costumas falar sobre os concertos e as aulas em casa? A: Normalmente, sim.</p>
--	--	--	--

			<p>P: O que costumam dizer?  A: Costumo dizer que as músicas que eu toco são sempre novas e, às vezes, até faço algumas músicas lá na escola.” (E1A3)</p> <p>“P: Como te sentes quando participas em concertos ou audições?  A: Sinto que estou como uma artista e estou no palco a... não consigo dizer esta palavra...  P: A mostrar, a demonstrar às pessoas?  A: Sim, que consigo fazer coisas mais difíceis.” (E1A3)</p> <p>“P: Gostas de tocar para o público?  A: Gosto.  P: Porquê?  A: Porque está lá a minha mãe, o meu pai, a minha tia e o meu tio.” (E1A3)</p> <p>“P: Qual a importância de tocar as músicas para os pais e para a família?  A6: Com os nossos pais, eles já nos podem ter visto a tocar e com a família é diferente, porque como eles quase não nos veem, podemos mostrar que somos capazes de tocar violino e músicas difíceis e eles pensam que nós não sabemos tocar nada.  A7: Porque podemos mostrar aos nossos pais que conseguimos tocar uma música que até pode ser bem difícil.  A8: Para os pais, para eles saberem o que é que nós andamos a fazer e para a família eles não sabem, só sabem quando nós estamos a tocar.  A9: Para os pais, eles não sabem o que nós andamos a fazer e para a família é como se fosse surpresa.” (E1A6,7,8 e 9)</p>
		<p>Os alunos demonstram entusiasmo na aprendizagem de novas peças e conceitos</p>	<p>“A minha educanda aprende algo de novo a cada aula. Noto que ela tem sempre um grande entusiasmo por cada nota nova ou música nova que aprende.” (Q1EE12)</p> <p>“P: Qual foi a peça que mais gostaste de aprender?  A: Os Patinhos.  P: Porquê?  A: Porque foi muito engraçado, gostei muito da música e gostei de saber como se chamam os arcos grandes, que não há quase espaço nenhum entre as notas, e os pequenos.  P: Ou seja, o Detaché e o Staccato?  A: Sim.” (E1A2)</p> <p>“P: Qual foi a peça que mais gostaste de aprender?  A: Já Passou.</p>

			<p>P: Porquê? A: Porque tem notas novas para eu aprender.” (E1A4)</p> <p>“P: Do que gostas mais nas aulas? A: Gosto de aprender músicas novas.” (E1A5)</p>
		Os alunos desenvolvem uma motivação intrínseca pela aprendizagem do violino	<p>“Nós nunca incutimos na Laura nenhum gosto nem qualquer aptidão pela aprendizagem do violino. (...) Mas penso que a minha educanda é uma menina muito decidida e já decidiu muito antes de nós.” (E1EE1)</p> <p>“Está bastante motivada com a aprendizagem do violino. Ela gosta imenso de tocar violino, fica sempre ansiosa pelas aulas; quando chega a casa, mostra sempre o que aprendeu na aula; no próprio dia, antes de vir para a aula também treina. (...) Nos tempos livres ou quando pode, gosta sempre de tocar violino, está sempre com vontade de tocar.” (E1EE2)</p> <p>“Ela não vive para o violino, mas quase; demos-lhe o violino de prenda de anos e ela ficou super feliz, bem como com as aulas que ela está a ter este ano” (E1EE2)</p>
		A pertença a um grupo é um fator de motivação para os alunos	<p>“P: Gostas de pertencer ao grupo dos Pequenos Violinos? A: Gosto. P: Porquê? A: Porque é divertido.” (E1A2)</p> <p>“P: Gostas de pertencer ao grupo dos Pequenos Violinos? A: Gosto. P: Porquê? A: Porque tenho lá amigos meus que eu conheço do coro e da escola.” (E1A3)</p> <p>“P: Gostas de pertencer ao grupo dos Pequenos Violinos? A: Sim. P: Porquê? A: Porque tenho amigas.” (E1A4)</p> <p>“P: Gostas de pertencer ao grupo dos Pequenos Violinos? A6, A7, A8 e A9: Sim. P: Porquê? A6: Eu gosto de pertencer a este grupo que me faz conhecer pessoas novas, faz-me ir a sítios que quase nunca tínhamos ido e faz-nos tocar violino. A7: Eu gosto porque até é divertido andarmos a conhecer pessoas que nunca conhecemos.” (E1A6,7,8 e 9)</p>

	<p>Empenho e responsabilidade</p>	<p>Os alunos demonstram grande preocupação com a sua assiduidade e pontualidade nas aulas.</p>	<p>“A A6 apareceu na aula pálida e com gelo na cabeça. Quando o professor perguntou à mãe e à A6 o que se tinha passado, a resposta foi a seguinte: A6: “Vomitei e tenho dores de cabeça, mas disse à minha mãe que queria ter aula” Mãe: “É verdade, ela obrigou-me a trazê-la porque não queria faltar à aula de violino”” (NC1_24/09)</p> <p>“A A13 chegou cerca de 25 minutos atrasada (a duração da aula é de 30 minutos), com o pai, a chorar e desolada por ter chegado tão atrasada. Depois de lhe assegurar que não havia qualquer problema, o professor iniciou a aula, que teve a duração normal, e, após algumas brincadeiras, a aluna saiu da sala novamente feliz.” (NC3_3/10)</p>
		<p>A realização de concertos leva os alunos a assumir compromissos</p>	<p>“Os concertos trabalham o compromisso de metas a atingir/atingidas perante si mesma e diante dos outros.” (Q1EE6)</p> <p>“A expectativa de apresentação conjunta e o sentimento de não querer falhar motivou uma maior dedicação em termos de execução e imprimiu a responsabilidade de não poder faltar ou chegar atrasada.” (Q1EE3)</p> <p>“Acho que aí a prática que o professor ensina e o profissionalismo do professor tem muito a ver com a forma como a minha educanda interage, não só com as aulas, como com os concertos. É entendido como um processo em que ela sabe que tem uma responsabilidade acrescida e, como tal, ela nos dias anteriores já tem aquele nervosismo normal e pratica de uma forma diferente e com muita regularidade” (E1EE1)</p> <p>“...não só por ela, mas também pelo professor, ela tem muito esta perspetiva, para que o professor fique bem e para que o conjunto fique bem. Ela tem muito esta questão de que isto não é só para ela, é para um todo.” (E1EE1)</p> <p>“Quando há concertos programados nota-se maior empenho no estudo” (Q1EE6)</p> <p>“Como ela trabalha, não digo todos os dias, mas trabalha frequentemente, não noto assim muita diferença, mas noto que na véspera toca mais vezes tudo seguido.” (E1EE2)</p> <p>“P: Estudas mais nos dias antes das aulas</p>

			<p>e dos concertos? A: Sim." (E1A1)</p> <p>"P: Estudas mais nos dias antes das aulas e dos concertos? A: Estudo" (E1A2)</p> <p>"P: Estudas mais nos dias antes das aulas e dos concertos? A9: Estudo mais nos dias antes de ter um concerto." (E1A6,7,8 e 9)</p>
--	--	--	--

	<p>Papel da Família</p>	<p>A família acompanha o estudo de forma espontânea</p>	<p>“No final da aula, a mãe do A4 pediu ao professor que lhe ensinasse a música para que ela a pudesse decorar e ajudar o filho em casa” (NC1_25/09)</p> <p>“Depois de a aluna ter demonstrado alguma dificuldade em perceber quais as notas em que tinha de gastar uma maior quantidade de arco, o pai, que assistiu à aula, pediu ao professor que lhe mostrasse na partitura quais as notas em que a aluna tinha apresentado essa dificuldade para que pudesse trabalhar com a aluna em casa.” (NC1_03/10)</p> <p>“Antes de terminar a aula, o pai da aluna pediu-lhe para gravar com o telemóvel a peça estudada na aula tocada pelo professor, para que a estudante pudesse ouvir em casa. Além disso, solicitou ao professor para escrever as indicações dadas à aluna na partitura para serem cumpridas em casa.” (NC1_23/01)</p> <p>“P: Alguém da tua família costuma ajudar-te em casa com o violino? A: A mãe.” (E1A1)</p> <p>“P: Alguém da tua família costuma ajudar-te em casa com o violino? A: O meu pai às vezes.” (E1A2)</p> <p>“P: Alguém da tua família costuma ajudar-te em casa com o violino? A: O meu pai ajuda-me porque ele sabe muito de instrumentos” (E1A3)</p> <p>“No final da aula, a mãe da aluna assistiu à performance da lição nº 5. Apesar de ter trocado alguns arcos, a estudante foi capaz de tocar do início ao fim sem se enganar nas notas e o professor e a mãe felicitaram-na pelo seu esforço.” (RPAI_4/12)</p>
		<p>A família incute valores de responsabilidade e incentivam o estudo da criança</p>	<p>“Incentivando-a a treinar e sobretudo quando há audições, como houve recentemente, dar-lhe essa responsabilidade de ela não falhar, porque é muito importante quando se está em público e em palco não poder falhar e eu acho que tenho conseguido que isso aconteça.” (E1EE3)</p> <p>“P: Costumas falar sobre os concertos e as aulas em casa? A: Sim, convém. P: O que costumam dizer? A: O meu pai, quando lhe digo que estou bem, costuma dizer que está contente e</p>

			para eu estudar mais um bocado para a próxima aula também correr bem. A minha mãe diz o mesmo.” (E1A2)
	Estudo em casa	As aulas desenvolvem a motivação e servem de incentivo para o estudo em casa	<p>“Ela sai das aulas com vontade de continuar a trabalhar; dá o seu melhor; vai para casa praticar e vejo-a sempre com vontade de tocar, o que eu acho que é fantástico e em termos de motivação não podia ser melhor.” (E1EE1)</p> <p>“No dia da aula treina sempre na hora do almoço e mal chega a casa mostra o que aprendeu.” (E1EE2)</p> <p>“P: Estudas mais nos dias antes das aulas e dos concertos? A6: Estudo mais para as aulas e estudo mais para os concertos. A7 e A8: Estudo mais nos dias em que tenho aulas, mas também estudo nos dias em que não tenho concertos.” (E1A6,7,8 e 9)</p>

	Repertório	Os alunos são motivados por um repertório constituído por melodias que lhes são familiares	<p>“...é muito mais fácil para uma criança apreender algo que já conhece e conseguir depois reproduzir. Quando são músicas mais eruditas, em que a crianças não está tão familiarizada, mais dificilmente ela terá a capacidade de integrar. E depois porque também é extensível a toda a família. O que quer dizer que ela com os avós ou com os tios, se ela trautear a música, todos eles sabem e acompanham. Se fosse uma música mais erudita, já não tinha essa compreensão e nem ela própria se motivava tanto a mostrar o que estava a fazer e a pedir a ajuda de outros para interagirem com ela. Eu acho que isso é importante, muito importante.” (E1EE1)</p> <p>“São motivadoras. Acho que são interessantes. Acho que são boas para eles, não são aquelas peças antigas, são peças que eles conhecem e portanto mais facilmente tocam, mais facilmente ficam motivados para tocar. Por exemplo, esta agora do Frozen, ela andava ansiosa para a tocar, portanto acho que é uma boa escolha.” (E1EE2)</p> <p>“Começar por músicas infantis que eles já têm no ouvido torna muito mais fácil apreender depois os sons e traduzi-los no violino.” (E1EE3)</p> <p>“É extremamente importante, pois há logo ali uma motivação à partida, porque já conhecem a música.” (E1EE3)</p> <p>“P: Qual foi a peça que mais gostaste de aprender? A: O Papagaio Loiro.” (E1A1)</p> <p>“P: Qual foi a peça que mais gostaste de aprender? A: Os Patinhos.” (E1A2)</p> <p>“P: Qual foi a peça que mais gostaste de aprender? A: Foi a última, a do Frozen. P: Porquê? A: Porque o Frozen é um filme que já vi nos cinemas há muito tempo atrás, quando eu tinha 4 anos.” (E1A3)</p> <p>“Este ano eu vou querer aprender a música Jardim Celeste” (CPN1)</p> <p>“Quero pedir-te por favor que me permitas obter os arranjos para as seguintes músicas: Frozen “Já Passou”,</p>
--	------------	--	---

			<p>Parabéns a você, Beethoven Ode to Joy” (CPN2)</p> <p>“Pai Natal eu queria que me desses a música do papagaio loiro” (CPN3)</p> <p>“Queria aprender a tocar os “parabéns”” (CPN4)</p> <p>“Quando é que eu vou aprender o Frozen?” (NC1_11/03)</p>

	<p>Metodologia e papel do professor</p>	<p>A metodologia de ensino utilizada é considerada motivadora</p>	<p>“Efetivamente, acho que este método, o método Suzuki, é muito mais emotivo e muito mais intuitivo. Gera-lhes neles uma capacidade e um gosto muito mais fácil do que quando é aquele método tradicional como eu tive, em que os meninos começam com o solfejo e têm que primeiro saber a música (a teoria) toda e só depois é que passam para a prática. Eu acho que esta forma de aprendizagem é muito mais célere, motiva muito mais e os meninos começam a tocar e a ter resultados, o que para eles é um incentivo. Acho que é muito relevante.” (E1EE1)</p> <p>“P: Gostas das aulas de violino? A: Sim. P: Do que gostas mais nas aulas? A: De cantar as notas, de tocar e gosto de estar aqui nas aulas.” (E1A1)</p> <p>“Professor (P): Gostas das aulas de violino? Aluno (A): Gosto. P: Do que gostas mais nas aulas? A: Gosto de estar com o professor e com os meus amigos e gosto de tocar violino.” (E1A3)</p>
		<p>Os alunos revelam entusiasmo pelas aulas de conjunto</p>	<p>“P: Gostas mais das aulas individuais ou de grupo? A: De grupo, quer dizer, gosto das duas. P: Porquê, o quê que gostas mais numa e noutra? A: É que nas aulas de conjunto conseguimos tocar todos em conjunto e temos os amigos.” (E1A3)</p> <p>“P: Gostas mais das aulas individuais ou de grupo? A: De grupo.” (E1A2)</p> <p>“P: Gostas mais das aulas individuais ou de grupo? A: De grupo. P: Porquê? A: Porque estamos toda a gente e estamos a conviver toda a gente.” (E1A3)</p> <p>“P: Gostas mais das aulas individuais ou de grupo? A: De grupo.” (E1A5)</p> <p>“No final da aula, a aluna perguntou: “A seguir vamos ter aula com as outras meninas?”” (NC2_23/01)</p>

		<p>O professor desempenha um papel preponderante na motivação dos alunos</p>	<p>“Ela muito facilmente se motivou e começou a evoluir de uma forma que eu mesma não achava que poderia ser possível numa criança tão pequena. Isso tem muito a ver, não só com o método, mas também com o professor. Sem dúvida que o Gonçalo motiva e dá-lhes a elas esse gostinho de fazerem e fazerem melhor.” (E1EE1)</p> <p>“Ela gosta, ela sente-se feliz e está motivada, e nota-se... menos quando o professor tem de faltar e ela fica triste, porque ela gosta muito e está sempre ansiosa pelas aulas.” (E1EE2)</p> <p>“P: Gostas da forma como o professor dá as aulas? A: Sim. P: Porquê? A: Porque gosto do professor.” (E1A2)</p> <p>“P: Gostas da forma como o professor dá as aulas? A: Gosto, porque ele dá muito bem aulas e ele estudou para isso e por isso estou aqui para tocar violino.” (E1A3)</p> <p>“P: Gostas da forma como o professor dá as aulas? A6, A7, A8 e A9: Sim. P: Porquê? A6, A7 e A9: Porque é divertido. A8: Porque ensinas bem.” (E1A6,7,8 e 9)</p>
<b>Aprendizagens</b>	Técnicas musicais (Postura, controlo do arco...)	É valorizada a naturalidade que as crianças desenvolvem na manipulação do violino	<p>“O progresso tem sido muito rápido, o “tocar” torna-se extremamente natural, já se nota uma certa intimidade com o instrumento, que é visto quase como um brinquedo e as aulas um momento lúdico. Em termos de resultado, aprendeu as músicas (melodias) em curto prazo” (Q1EE3)</p>

		<p>A eficácia da metodologia empregue é reconhecida</p>	<p>“Penso que foi um processo muito célere. Também pelo método, terá muito a ver com o método que o professor emprega. (...) Eu acho que é uma aprendizagem célere em relação aos outros métodos.” (E1EE1)</p> <p>“Acho que é uma metodologia adequada. Acho que ela aprende mais facilmente.” (E1EE2)</p> <p>“Na postura, nas notas, na metodologia, os concertos também, eu acho que tudo faz com que ela evolua positivamente. Eu só tenho bem a dizer.” (E1EE2)</p> <p>“Acho que as aulas individuais são muito importantes, porque cada criança tem o seu ritmo de aprendizagem e há uma maior concentração, uma maior aprendizagem num curto espaço de tempo, mas depois as aulas de grupo também são muito importantes para se motivarem entre eles e há ali uma espécie de competitividade saudável que leva a que a aprendizagem seja ainda mais eficaz.” (E1EE3)</p> <p>“Eu acho que ela tem vindo a progredir imenso e em pouco tempo. Ela ultrapassou largamente as expectativas porque ela entrou com quatro anos e meio, sem saber ler nem escrever e nós achávamos que ia ser um processo mais lento. Neste momento ela já domina bem as músicas, continua sem saber ler nem escrever porque tem cinco anos e meio e só por imitação comportamental e pela metodologia que é utilizada, neste caso é o Suzuki, que tem vindo a dar resultados fabulosos.” (E1EE3)</p>
		<p>Os alunos declaram que as aulas individuais são mais eficazes</p>	<p>“P: Gostas mais das aulas individuais ou de grupo? A: Das aulas individuais porque estou mais atenta.” (E1A1)</p> <p>“Nas aulas individuais estamos com mais inspiração.” (E1A3)</p> <p>“P: Gostas mais das aulas individuais ou de grupo? A6, A7, A8 e A9: Individuais. P: Porquê? A6, A7 e A9: Porque aprendemos mais músicas. A8: Aprendemos mais do que nas outras aulas.” (E1A6,7,8 e 9)</p>

		<p>Existe uma consciencialização por parte dos alunos da sua evolução ao longo do ano</p>	<p>“P: Tocas de maneira diferente do que tocavas no início do ano? A: Sim. P: O que mudou? A: Estou mais concentrada.” (E1A1)</p> <p>“P: Tocas de maneira diferente do que tocavas no início do ano? A: Já toco mais depressa. P: O que mudou? A: Já sei mais notas, aprendi mais...” (E1A2)</p>
		<p>Os alunos reconhecem o valor do esforço e do estudo na aprendizagem do violino</p>	<p>“P: Achas que o violino é um instrumento fácil ou difícil de aprender? A: Mais ou menos. Mas eu acho que é um pouco fácil. P: Porquê? A: Porque às vezes há coisas que nós não conseguimos à primeira, mas depois vamos treinando e vamos conseguindo. Por isso é que eu acho que é mais ou menos, porque às vezes não conseguimos, e é um pouco fácil porque vamos conseguir se treinarmos muito.” (E1A2)</p> <p>“P: O que é preciso para tocar bem violino? A: Estudar muito.”</p> <p>“O docente apresentou um vídeo da classe dos Violinhos a interpretar a peça “Orange Blossom Special”, introduzindo-os como uma classe Suzuki portuguesa tal como os alunos presentes na aula. Na sua performance, as crianças e jovens demonstraram muita organização e coordenação, complementando a música, já de si exuberante pela velocidade e virtuosismo impressionante para as idades, com uma encenação. Os discentes mostraram-se impressionados e, quando questionados pelo professor, reconheceram o esforço, estudo e bom comportamento necessário para o resultado apresentado.” (RPAC_21/05)</p> <p>“P: Achas que o violino é um instrumento fácil ou difícil de aprender? A: Difícil. P: Porquê? A: Porque é difícil de tocar, é difícil de aprender.” (E1A1)</p>
	Transversais	<p>São valorizadas aprendizagem promovidas pelas dinâmicas das aulas de</p>	<p>“Globalmente verifiquei o desenvolvimento da memória, concentração, disciplina, capacidade rítmica e criatividade.” (Q1EE3)</p>

		<p>violino que vão além das aprendizagens musicais</p>	<p>“A participação em concertos é importante no desenvolvimento de autodisciplina, responsabilidade, concentração, senso coletivo, autoestima e espírito de interajuda.” (Q1EE3)</p> <p>“Os concertos são de grande importância pois o contacto com o público e o estar a tocar em público contribuem para o desenvolvimento de competências a vários níveis. Nesta fase é algo de fundamental, que os irá preparar para enfrentar e superar obstáculos na sua vida futura.” (Q1EE12)</p> <p>“É sempre enriquecedor para as crianças a aprendizagem da música, concretamente do violino, que lhes exigirá autocontrolo e domínio dos movimentos” (Q1P27)</p> <p>“Aprender um qualquer instrumento exige aprender regras. Em grupo é uma atividade muito enriquecedora!” (Q1P21)</p> <p>“A música, em particular o violino, desenvolve a concentração dos alunos” (Q2P2)</p> <p>“A performance ajuda bastante a “libertação” da criança” (Q1P6)</p> <p>“Notava-se perfeitamente a tranquilidade das crianças durante a prestação” (Q2P3)</p> <p>“A parte física, por exemplo, ela não tinha muito jeito para a dança e eu sinto que, com as aulas de violino, ela começa a ter outras aptidões e a desenvolver outras capacidades que não tinha. (...) Ela também cresceu muito ao nível da mobilidade, na forma como ela se posiciona e na forma como o corpo interage com a música. Isso é importante, que ela não tinha.” (E1EE1)</p> <p>“O facto de elas poderem interagir com as pessoas liberta-as e permite-lhes que um dia mais tarde elas não tenham aquele constrangimento da vergonha de estar em público, de falar, de mostrar alguma coisa. Eu acho que isto é muito importante para a desinibição da criança.” (E1EE1)</p> <p>“Eu acho que está tudo interligado. Acho sim, ela desenvolveu mais capacidades musicais, mas mais capacidade de ouvir os colegas, de trabalhar em grupo, de estar atenta ao professor” (E1EE2)</p>
--	--	--	---

			<p>“Eu acho que isto é muito importante para desenvolver a atenção e concentração, a memória, ela vai entrar para a escola em Setembro deste ano, do próximo ano letivo, e eu acho que é muito importante para a disciplina mental dela ter aulas de violino. Acho que a música é muito importante nesse sentido também de disciplina mental e até física e do desenvolvimento do raciocínio lógico para a aprendizagem escolar, acho que é extremamente importante.” (E1EE3)</p> <p>“Para além de tudo aquilo que envolve as competências extra violino que estão agregadas, como a questão da apresentação em público, a questão da responsabilidade em público, a questão de ter um lugar definido para se apresentar. Tudo isso são questões que estão inerentes à apresentação pública de qualquer atividade e que são competências que os próprios alunos adquirem e que não se aprendem numa sala de aula. Qualquer concerto, qualquer apresentação em público, para além da parte musical envolvida, é claro que existem muito mais competências a serem trabalhadas e desenvolvidas do que propriamente o tocar e o desenvolver a técnica do violino, que não são menos importantes, muito pelo contrário. Estão de tal forma associadas que, na minha opinião, não se pode separar uma coisa da outra.” (E1EE4)</p> <p>“Nunca podemos separar todos os outros processos de ensino-aprendizagem a nível global e, até, onde a capacidade de concentração, a capacidade de respeitar o outro, o respeito pelo próximo, o trabalho de grupo, o participar em música de grupo, é sempre diferente do que propriamente tocar sozinho. É uma aprendizagem, o respeito pelo mais velho, é uma coisa que deve estar sempre presente e são competências que são desenvolvidas num processo educativo do ensino do violino” (E1EE4)</p>
		<p>A realização de concertos desenvolve o sentido de responsabilidades dos alunos</p>	<p>“Ela entende os concertos e os espetáculos com uma responsabilidade muito grande. Não só no antes, como no durante e no após. Eu acho que ela torna-se uma menina muito mais responsável, não só nesta área da música, mas também na sua vida diária. Responsabiliza-a de uma outra forma que, para nove anos, não é suposto ainda.” (E1EE1)</p>

			<p>“A partir do momento em que entra em palco, seja em grupo, seja individual, seja formal ou informal, eu acho que ela não faz muito essa diferença. Estar em palco é a responsabilidade de atuar bem perante um público.” (E1EE3)</p> <p>“P: Qual a diferença entre tocar em palco ou na sala de aula? A7: Quando estamos a tocar na sala de aula, nas aulas individuais é só o professor que nos ouve, nas de conjunto são os outros meninos também e em palco é toda a gente que for. Eu sinto que me tenho de esforçar mais para não me enganar.” (E1A6,7,8 e 9)</p>
		Os alunos aprendem regras de comportamento em palco	<p>“P: Que cuidados deves ter quando estás em palco? A: Não estar de costas para as pessoas, quando erro não mostrar e dizer “Ai, enganei-me!” (E1A1)</p> <p>“P: Como foi o teu desempenho em palco? A: Eu acho que me portei bem. Toquei as músicas que o professor disse que eu ia tocar na audição e acho que fiz as coisas que o professor me mandou, como ter frio no “Frozen” e no “Cai Neve” (E1A2)</p> <p>“P: Que cuidados deves ter quando estás em palco? A: Colocar o violino à frente quando estou sentada e as outras meninas estão a tocar. Tenho de ter muito cuidado porque senão eu ao levantar-me posso pisar o violino.” (E1A2)</p> <p>“P: Que cuidados deves ter quando estás em palco? A: Não sujar a roupa e não trocar o arco.” (E1A3)</p> <p>“P: Qual a diferença entre tocar em palco ou na sala de aula? A6: Em palco, temos de não errar, fazer os arcos bem, temos de tocar nas cordas certas e não podemos estar nos risinhos e nas conversinhas.” (E1A6,7,8 e 9)</p>
	Interativas	A relação com os colegas da classe de conjunto favorece aprendizagens entre pares.	<p>“Na aula de iniciação, a aluna tocou as duas primeiras músicas de cor porque a colega da escola, a A8, também aluna do professor, lhe tinha ensinado.” (NC1_17/09)</p> <p>“Eu acho que esta questão de estarem integrados num grupo também é muito importante para que eles se ajudem, e acho que isto, em termos de</p>

			<p>aprendizagem, é de relevar. Acho que é de saudar e manter, não só as aulas individuais, que são importantíssimas, mas as de grupo também me parece que são indispensáveis.” (E1EE1)</p> <p>“As aulas de grupo também são muito importantes para se motivarem entre eles e há ali uma espécie de competitividade saudável que leva a que a aprendizagem seja ainda mais eficaz.” (E1EE3)</p> <p>“P: Foste ajudada por algum colega? A: Fui P: Como? A: Não me lembro. Devem ter ajudado porque eu às vezes tenho dificuldades e as pessoas vêm-me ajudar.” (E1A1)</p> <p>“P: Gostas mais das aulas individuais ou de grupo? A: De grupo. P: Porquê? A: Porque aprendo coisas com as outras meninas. Depois quando vou a aprender essas músicas já consigo aprender mais rápido.” (E1A2)</p> <p>“P: Durante as aulas ajudaste alguma vez algum colega teu? A6, A7 e A9: Sim. A8: Não. P: Como? A6: No início ajudei uns meninos que estavam com os pés juntos a tocar. A7: Ajudei a Yara que precisava de ajuda a arrumar o violino. A8: No início do ano, lá na escola, ajudamos uma pessoa com as mãos enquanto outro ajudava com o arco.” (E1A6,7,8 e 9)</p> <p>“As discentes mais jovens, com a ajuda do professor e das colegas, exercitaram as suas capacidades e foram melhorando a sua prestação” (RPAC_17/10)</p> <p>“Para orientar e auxiliar a performance das colegas, o professor designou a aluna mais experiente como líder, colocando-a à frente das outras como referência.” (RPAC_7/11)</p>
		As aulas e os concertos em grupo desenvolvem aprendizagens de música de conjunto	<p>“P: Que cuidados devemos ter quando estamos a trabalhar em grupo? A6: Não mostrar que nos enganamos e olhar para o professor. A7: Não tentar tocar mais rápido que o professor e estar sempre a olhar para o professor. Se nos enganarmos numa nota</p>

			<p>não ficar parado a olhar para o professor e deixar de tocar. A8: Tocar ao mesmo ritmo e não acelerar nas músicas. Não trocar o arco.” (E1A6,7,8 e 9)</p> <p>“P: Qual a diferença entre tocar sozinho e tocar em grupo? A7: Quando estamos a tocar sozinhos, temos de praticar e se nos enganarmos não faz mal. Mas quando estamos a tocar em grupo, não podemos acelerar e se nos enganarmos temos de continuar e fingir que não aconteceu nada. A6, A8 e A9: Sozinhos podemos tocar ao ritmo que nos apetecer e em grupo temos de tocar todos ao mesmo ritmo.” (E1A6,7,8 e 9)</p> <p>“Com o quarto exercício, o docente despertou o sentido de competição das estudantes desafiando-as a vencerem a equipa contrária. Além de valorizar as competências individuais de cada uma, o professor apelou à junção e à entreaajuda, declarando que, para vencer, toda a equipa tinha de interpretar a variação sem erros e ao mesmo andamento.” (RPAC_28/11)</p>
<b>Percepções</b>	Concertos	Os concertos dos Pequenos Violinos estimulam reações de carácter estético e afetivo	<p>“Para além de ser uma forma encantadora de divulgação da aprendizagem deste instrumento de som tão bonito, deslumbra familiares amigos e assistência em geral” (Q1EE6)</p> <p>“É sempre bom ver crianças com um instrumento. Quando há uma coreografia e as crianças são tão pequenas, é surpreendente” (Q1P21)</p>
		Os concertos dos Pequenos Violinos passam uma imagem de rigor e organização que é valorizada	<p>“Muito profissional e bem ensaiado” (Q1P8)</p> <p>“Com muita organização e perfeitinhos” (Q1P3)</p> <p>“Muito boa organização, as crianças estavam posicionadas de forma a poderem seguir perfeitamente o professor e de frente para o público” (Q2P3)</p> <p>“O momento musical apresentou-se muito bem organizado e com uma ótima encenação. As crianças demonstraram-se muito bem treinadas” (Q2P15)</p> <p>“Ao espectador ressalta a disciplina com que entram e saem do palco, bem como a</p>

			concentração possível nestas idades” (Q2P1)
		Existe uma valorização e incentivo aos concertos e ao trabalho desenvolvido por parte do público	<p>“São momentos para repetir mais vezes, porque são sempre muito agradáveis” (Q1P27)</p> <p>“Continuem! Bom trabalho!” (Q1P20)</p> <p>“Adorámos, venham mais momentos assim!” (Q2P17)</p> <p>“Deve continuar o trabalho desenvolvido” (Q2P13)</p> <p>“Todas as pessoas que eu tenho visto, ficam sempre agradadas com os vossos concertos, portanto, têm sempre uma imagem positiva dos vossos concertos” (E1EE2)</p>
		Os alunos expressam uma preferência pelos concertos em grupo	<p>“P: Gostas de fazer concertos em grupo ou preferes tocar sozinho/a? A: Em grupo. P: Porquê? A: Porque tem um som melhor e mais alto, para as pessoas ouvirem mais.” (E1A2)</p> <p>“P: Qual a diferença entre tocar sozinho e tocar em grupo? A: A diferença é que ao tocar em grupo tocamos todos juntos e faz mais música, e quando só somos um, não há muito barulho.” (E1A4)</p>
		Apesar de do prazer associado à realização dos concertos, os alunos encaram os mesmos com alguma ansiedade	<p>“P: Como te sentes quando participas em concertos ou audições? A: Às vezes sinto-me assustada porque vai correr mal. Eu às vezes fico assustada e digo que vai correr mal e depois corre mesmo.” (E1A1)</p> <p>“P: Como te sentes quando participas em concertos ou audições? A6: Fico feliz e ao mesmo tempo nervosa e nas audições em que toco sozinha sinto como se estivesse sozinha numa sala. A9: Fico feliz e ao mesmo tempo nervosa.” (E1A6,7,8 e 9)</p> <p>“P: Gostas de tocar para o público? A6, A7, A8 e A9: Sim. P: Porquê? A7: Porque é uma sensação diferente do que tocar só para os nossos pais, porque às vezes até nos sentimos nervosas e com os nossos pais não.” (E1A6,7,8 e 9)</p>
	Imagem social do violino	Os concertos apresentam-se como um meio eficaz de divulgação do	“Se não se organizarem concertos, a promoção do ensino do violino, fora das famílias já envolvidas, será muito mais difícil. Através dos concertos conseguem chegar a um público maior e mais

		<p>violino e da sua aprendizagem precoce</p>	<p>diversificado.” (Q1EE13)</p> <p>“São fundamentais porque são o veículo de acesso ao conhecimento e convivência com um instrumento tradicionalmente erudito como é o violino. Este tipo de concertos com um repertório simples, mas que no conjunto resultam, criam sentimentos de admiração e incentivo que acabam por valorizar a música como uma importante área do conhecimento.” (Q1EE3)</p> <p>“Os concertos contribuem em muito para divulgação e a aprendizagem do instrumento.” (Q1EE12)</p> <p>“Acho que faz com que as pessoas tenham uma boa imagem do violino, porque as pessoas não conhecem o violino, não sabem, pensam que o violino é só para adultos, outras pensam que o violino é um instrumento antigo, outras não têm opinião nenhuma, é mais um instrumento que ali está. Porque normalmente está sempre inserido em orquestras e assim e não ouvem só o som do violino. E os vossos concertos mostram; a pessoa tem mesmo a perceção do som do violino, por crianças e acho que é importante.” (E1EE2)</p> <p>“Eu acho que é extremamente positivo, até porque aqui na Figueira da Foz, pelo que percebi, é um projeto pioneiro e as pessoas ficam muito admiradas de verem crianças tão pequenas a tocar já tão bem o violino e já ter um público a assistir. De certa forma também surpreendidos porque estão habituados a ver só adultos a tocar. Acho que isso sensibiliza também outros pais a fazer com que os filhos iniciem mais cedo porque também dá esse conhecimento que as pessoas por vezes não têm. Eu, por exemplo, não sabia que era possível começar um instrumento tão novo, uma criança com quatro anos.” (E1EE3)</p> <p>“Acho que, até nem há muito tempo, o violino e o ensino do violino era muito fechado (...) Eu acho que este tipo de aprendizagem acaba precisamente com esse protótipo e começa a abrir portas a outros miúdos que começam a ver o ensino do violino de uma outra maneira.” (E1EE4)</p> <p>“O facto de nós ouvirmos um violino a</p>
--	--	--	--

			<p>tocar uma música tradicional, acho que é muito, muito bom para tudo e para o próprio violino. Isto porque vem desmistificar a questão de que o violino é um instrumento muito conservador e que é apenas e extraordinariamente clássico e não, pode-se fazer outras coisas” (E1EE4)</p> <p>“O violino estava ligado, até há bem pouco tempo, a um conservadorismo muito patente, acho que o facto de se introduzir novas formas de ensino como aquela que está a ser implementada, que eu concordo, pode contribuir para que essa parte social, menos erudita, seja difundida.” (E1EE4)</p>
		<p>A realização de concertos em contextos diversificados promove o desenvolvimento de novas perceções por parte do público e dos alunos que participam</p>	<p>“Eu considero importantíssimo que os meninos tenham experiências totalmente díspares. Por isso, o concerto tradicional é importante, o concerto normal em sede de uma sala de espetáculos, mas também é muito importante, na minha opinião até mais, que ele se dê em contextos não formais. Porque para os próprios meninos, eles crescem, porque têm de encarar o espaço e o público de uma outra forma e isso, para quem vê e para eles próprios, torna-se um espetáculo muito mais bonito e muito mais interessante. Eu sou um bocadinho dessa opinião, que a informalidade e o levar a sítios que normalmente não seriam muito suscetíveis de receber um espetáculo, leva a que as crianças interajam de uma forma completamente diferente.” (E1EE1)</p> <p>“Dá-lhe diferentes perspetivas de diferentes tipos de ambiente em que ela poderá, um dia mais tarde ou agora mesmo, experienciar. Acho que lhe abre bastantes mais portas e ela fica a conhecer em que contextos é que pode atuar.” (E1EE4)</p>
		<p>Os alunos constroem uma imagem positiva sobre som do violino</p>	<p>“P: O teu violino é importante para ti? A: É. P: Porquê? A: Porque ele faz som e eu gosto de ouvir sons agradáveis e muito suaves.” (E1A3)</p> <p>“E quando até a questioneei sobre o porquê do violino, até porque eu tinha um órgão e um piano em casa, porquê o violino? “Oh mamã porque eu ouvi em algumas bandas, em alguns espetáculos, o som mais bonito que eu já ouvi que é o do violino” e eu não tinha essa perceção, que ela com cinco anos, no meio de uma orquestra quando vinha aqui comigo, quando eu vinha trabalhar, aqui para o</p>

			CAE e ela ouvia um grupo, uma atuação e ela centrou-se na música, no instrumento do violino.” (E1EE1)
	Os alunos valorizam as suas prestações em relação aos concertos e vídeos que assistiram		<p>“P: Já viste alguns concertos de violino? A: Já P: E são iguais aos nossos? A: Não, o nosso é mais giro.” (E1A5)</p> <p>“P: Os concertos que fizemos foram diferentes dos concertos de violino que costumamos assistir/ver na internet? A7: Eu acho que são diferentes. A8: Sim. A9: Mais ou menos. P: Quais são as diferenças? A7: Porque normalmente os que estão na internet são profissionais e nós não somos profissionais. Para eles os deles podem ser melhores que os nossos, mas para mim os nossos até são melhores. A8: É que na internet estão concentrados porque estão a filmar para uma câmara e no público não. São diferentes porque tocamos de maneiras diferentes do que eles tocam. A9: Nós temos fatos para nos vestirmos.” (E1A6,7,8 e 9)</p>
Aprendizagem do violino	Os concertos são provas da progressão da aprendizagem dos alunos		<p>“Todas as crianças estiveram bastante bem, tendo em conta a sua idade e tempo de aprendizagem. Conseguiram demonstrar a sua evolução ao longo de um curto tempo de iniciação ao estudo do instrumento” (Q2P15)</p> <p>“Assistimos a uma enorme evolução na aprendizagem das crianças” (Q2P10)</p>
Imagem do professor	Os concertos são também “provas de avaliação” do professor		<p>“Era evidente a segurança que o professor estava a transmitir aos alunos” (Q2P3)</p> <p>“Foi demonstrado o desenvolvimento de um ótimo trabalho por parte do professor, com uma abordagem de ensino muito adequada às crianças” (Q2P13)</p> <p>“Um excelente professor de elevado empenho, profissionalismo e dedicação” (Q2P10)</p>
	É reconhecida a importância da presença do professor no palco durante a performance dos alunos		<p>“Na minha opinião, o professor tem de estar lá, até para lhes incutir a eles aquela segurança de que eles precisam. Mas penso que, quando chegam a essa fase, eles já sabem o que é que têm de fazer. É mais um papel de orientação, de dar segurança à criança, do que propriamente estar ali a comandar. (...) Também porque são crianças pequeninas, podem-se enganar e se se enganarem ele está ali para os puxar e voltar outra vez a levar, até porque se eles não tiverem rede, caem</p>

			<p>facilmente. É mais esse papel que eu acho que o professor deve ter nesses concertos do que propriamente estar e orientar o concerto do início ao fim.” (E1EE1)</p> <p>“O professor é o orientador deles. Eles ali no palco não estão a aprender nada que não tenham aprendido nas aulas, está só a guiar, portanto é um papel pontual, está-lhes a dar confiança. É uma cara que eles têm ali antes do público e que eles conhecem e dá-lhes confiança.” (E1EE2)</p> <p>“Eu acho que é muito importante. É um elemento de segurança para o grupo, para a criança, e é o orientador. Acho que consegue conduzir muito mais facilmente a audição do que se não estivesse.” (E1EE3)</p> <p>“P: Achas importante o professor tocar com os alunos nos concertos? A: Acho. P: Porquê? A: Porque o professor pode-nos ajudar. Por exemplo, quando estamos a fazer o arco mal, o professor está lá para nos ajudar e para nós vermos.” (E1A1)</p> <p>“P: Que importância teve o professor nas aulas? A: O professor é que nos dá as ordens e temos de olhar sempre para o professor quando nos enganamos.” (E1A2)</p> <p>“P: Achas importante o professor tocar com os alunos nos concertos? A: Acho que é um pouco importante porque os outros podem-se enganar e se estiver lá o professor já se orientam.” (E1A2)</p> <p>“P: Achas importante o professor tocar com os alunos nos concertos? A6, A7, A8 e A9: Sim. P: Porquê? A6: Porque se o professor não tocasse cada um fazia como queria e ficava tudo mal. A7: Porque nós temos de saber o ritmo certo e começarmos todos ao mesmo tempo. A8: Porque se nós nos enganarmos, olhamos para o professor e fazemos bem. A9: Se nós nos enganarmos, o professor tem de lá estar para nós olharmos e sabermos qual é a nota a seguir e sabermos se o arco é para cima ou para baixo.” (E1A6,7,8 e 9)</p>
--	--	--	--

	<p>Identidade musical</p>	<p>O violino faz parte da identidade individual, social e cultural da criança</p>	<p>“Globalmente a convivência no meio musical permite além do desenvolvimento individual, o desenvolvimento social e cultural.” (Q1EE3)</p> <p>“Em casa, junto do meio familiar, a minha filha sente um grande orgulho no instrumento e nas capacidades que ela tem vindo a adquirir. E, por isso, ela com muita frequência quer mostrar que tem sido capaz e que está a evoluir e mostrar aquilo que ela já faz de bem. E na escola também, porque para ela é um orgulho os dias em que eu a deixo levar o violino para a escola. Só não o leva todos os dias porque eu não deixo, até porque ela leva o violino e vai para os intervalos, senta-se e põe-se a tocar para os amigos. Obviamente que isto para ela deve ser um momento mágico em que ela sente que os meninos também gostam. (...) Ela consegue transmitir o quão bom é aquele instrumento e o quanto prazer ela retira de tocar e de mostrar o que ela sabe fazer.” (E1EE1)</p> <p>“Ela adora o violino” (E1EE2)</p> <p>“Ela já tem a autoestima elevada, mas desde que iniciou o violino, acho que tem a autoestima ainda mais elevada porque consegue e quando ela consegue dominar a música e quando está em palco e tudo corre muito bem, ela fica muito orgulhosa e vai para o infantário e diz a toda a gente e quer mostrar as fotografias e os vídeos, porque sente-se muito orgulhosa e claro que contribui muito para a autoestima da criança e para definir uma personalidade também mais firme e mais segura no futuro.” (E1EE3)</p> <p>“P: O que sentes quando chegas ao fim e consegues tocar uma música que foi difícil de aprender? A: Fico orgulhosa e sinto-me como se estivesse no palco e já fosse uma “tocadora” de violino profissional.” (E1A3)</p> <p>“P: Gostas de tocar para o público? A: Gosto. P: Porquê? A: Porque é divertido e gosto que as pessoas me aplaudam.” (E1A2)</p>
		<p>Os alunos manifestam interesse por</p>	<p>“P: Costumas ver fotos e vídeos dos concertos que fizeste? A: Sim, costume.</p>

		visualizar as gravações dos concertos em que participaram	<p>P: Gostas de te ver e ouvir? A: Gosto.” (E1A2)</p> <p>“P: Costumas ver fotos e vídeos dos concertos que fizeste? A: Sim. P: Gostas de te ver e ouvir? A: Gosto.” (E1A3)</p> <p>“P: Costumas ver fotos e vídeos dos concertos que fizeste? A9: Sim, porque a minha mãe filma e eu peço para ver, já hoje, a minha mãe ligou o Skype e a minha irmã viu-me a tocar.” (E1A6,7,8 e 9)</p>
		Os alunos desenvolvem uma relação especial com o seu violino	<p>“P: O teu violino é importante para ti? A: É, muito importante. P: Porquê? A: Porque o violino e o arco são muito importantes. O arco tenho de cuidar bem dele e pôr-lhe resina nas cerdas para depois tocar melhor e o violino é especial porque tenho de ter muito cuidado com ele.” (E1A2)</p> <p>“P: O teu violino é importante para ti? A6, A7, A8 e A9: Sim. P: Porquê? A6: Desde pequenina que eu gostava de tocar um instrumento e com ele eu exprimo os meus sentimentos. A7: Porque desde pequenina que eu queria aprender a tocar violino e por isso, para mim, é como se fosse um irmão. A8 e A9: Faz-me pensar como se fosse um membro da minha família e tenho de o tratar bem.” (E1A6,7,8 e 9)</p>

**Legenda:**

NC: Nota de campo

QEE: Questionário aos Encarregados de Educação

EA: Entrevista aos alunos

EEE: Entrevista aos Encarregados de Educação

RPAC: Reflexão da planificação da aula de conjunto

QP: Questionário ao público

RPAI: Reflexão da planificação da aula individual

CPN: Carta ao Pai Natal