



## **Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada A Motivação na Aprendizagem do Violino**

Alexandra Ramos da Silva

### **Orientadores**

Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho

Mestre Clotilde Alves Nunes Agostinho

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 – variante Instrumento e Classe de Conjunto, realizado sob a orientação científica da Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho, Professora Adjunta da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco e Coorientação Científica da Mestre Clotilde Alves Nunes Agostinho, Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

**Junho de 2016**



## Composição do júri

### Presidente do júri

Doutor Miguel Nuno Marques Carvalhinho

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

### Vogais

Doutora Ana Paula Couceiro Figueira

Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho

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



## Agradecimentos

O longo caminho percorrido revelou-se uma tarefa árdua, exigente e complexa. A reflexão aprofundada relativa ao papel da motivação no processo de aprendizagem do violino contribuiu para uma significativa valorização profissional e enriquecimento pessoal.

A concretização deste Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada só foi possível com a colaboração de pessoas a quem presto a minha gratidão.

À Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho e à Mestre Clotilde Alves Nunes Agostinho pelo inestimável apoio, sábio acompanhamento, disponibilidade e paciência.

Ao Doutor José Bessa por toda a colaboração que diretamente ou indiretamente tornou exequível a realização deste projeto.

Ao José Lopes, por estar sempre ao meu lado, pelo incentivo e apoio incondicional.

Aos professores Alexandra Trindade e Augusto Trindade pela intensa aprendizagem e anos de desenvolvimento pessoal e violinístico.

A todos os amigos que se disponibilizaram a ajudar-me neste trabalho de investigação.



## Resumo

O presente relatório reflete a prática de ensino desenvolvida no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, realizada na Academia d'Artes de Cinfães no ano letivo de 2014/2015, assim como o trabalho de investigação desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Projeto de Ensino Artístico do Mestrado em Ensino de Música.

Na primeira parte foi realizada uma caracterização da escola e dos alunos e apresentadas algumas das planificações e relatórios de aula, bem como uma reflexão crítica das experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada e suas implicações para a minha prática profissional.

Tendo como base os inúmeros estudos desenvolvidos que demonstram a importância da motivação para a aprendizagem e para o sucesso escolar dos alunos, na segunda parte do relatório é apresentado o estudo de investigação intitulado *Motivação na Aprendizagem do Violino*, que procura investigar, através da opinião de alunos, professores e pais/encarregados de educação, se a motivação assume um papel importante na aprendizagem de um instrumento musical, nomeadamente o violino.

Quem são os principais responsáveis pela ativação da motivação? O aluno? Os professores? Os pais? Todos? Os dados recolhidos neste relatório final mostram que só uma boa relação entre estes três agentes educativos (alunos, professores e pais), nomeadamente o acompanhamento/supervisão e a orientação apoiante e estimulante dos diferentes intervenientes, potencia a motivação e a aprendizagem dos alunos.

Os resultados dos inquéritos aos intervenientes permitem evidenciar que a motivação é essencial no processo de aprendizagem do Violino, traduzindo-se num melhor desempenho, maior interesse e dedicação e, conseqüentemente, numa aprendizagem de sucesso.

## Palavras chave

Motivação, ensino de música, aprendizagem do violino, teorias da motivação, professores



## Abstract

This report reflects the teaching practice developed during the traineeship within the course of Supervised Teaching Practice held at the Academia d'Artes de Cinfães in the academic year 2014/2015, as well as the research work developed within the curricular unit of Project of the Arts Education in the Music Education Master's.

In the first part, a characterization of the school and the students was carried out and some of the lesson plans and class reports were presented, as well as a critical reflection of the teaching experience / learning developed during the Supervised Teaching Practice and its implications for my professional practice.

Based on the many studies conducted that demonstrate the importance of motivation in the learning process and academic success of students, in the second part of the report a research study entitled *Motivation in Violin Learning* is presented, which seeks to investigate from the students', teachers' and parents'/guardians' point of view if motivation plays an important role in learning a musical instrument, particularly the violin.

Who is responsible for the activation of motivation? The student? The teachers? The parents? All? The data collected in this final report shows that only a good relationship between these three educational parts (students, teachers and parents), and in particular monitoring/supervision and supportive and stimulating guidance of different parts, enhance motivation and student learning.

The results of the surveys to the involved parts show that motivation is essential in the violin learning process, resulting in a better performance, greater interest and dedication and, consequently, successful learning.

## Keywords

Motivation, music education, violin learning, motivation theories, teachers.



# Índice

<b>INTRODUÇÃO</b>	1
1. Caracterização da escola e do meio envolvente	5
1.1. Contextualização geográfica e socioeconómica do concelho de Cinfães	5
1.2. Academia d'Artes de Cinfães	7
1.2.1. Fundação da Academia e Projeto Educativo do ano letivo 2014/2015	7
2. O ensino do violino e classe de conjunto na Academia d'Artes de Cinfães	13
2.1. Caracterização dos alunos de estágio	13
2.1.1. Identificação e caracterização do aluno de violino	13
2.1.2. Identificação e caracterização dos alunos de classe de conjunto	14
2.2. Síntese da prática supervisionada de violino	15
2.2.1. Plano de estágio	15
2.2.2. Objetivos gerais e específicos para o 5º grau	16
2.2.3. Reportório: estudos, métodos e peças	17
2.2.4. Metodologia de avaliação	18
2.2.5. Planificações e relatórios de aula	19
2.2.5.1. Quadro síntese da prática supervisionada das aulas de instrumento	19
2.2.5.2. Planificações, metodologia e relatório de aulas selecionadas	24
2.3. Síntese da prática supervisionada de classe de conjunto	40
2.3.1. Plano de estágio	40
2.3.2. Objetivos gerais e específicos	41
2.3.3. Reportório: exercícios e peças	42
2.3.4. Metodologia de avaliação	43
2.3.5. Planificações e relatórios de aula	44
2.3.5.1. Quadro síntese da prática supervisionada das aulas de classe de conjunto	44
2.3.5.2. Planificações, metodologia e relatório de aulas selecionadas	47
3. Reflexão crítica sobre prática de ensino supervisionada	63
<b>I. Contextualização e Objetivos do Estudo</b>	67
<b>II. Enquadramento e fundamentação teórica</b>	69
1. A Música e o ensino especializado	69
1.1. Evolução do ensino especializado da Música em Portugal	69
1.2. A Música e a Criança	74
2. A motivação: definição, teorias e estratégias	78
2.1. Teorias Cognitivas da Motivação	81
2.1.1. Teoria Relacional de Nuttin	82
2.1.2. Teoria da Motivação Intrínseca de Deci	85

2.1.3 Teoria da Autoeficácia de Bandura	87
2.1.4 Teoria da Atribuição Causal de Weiner	90
2.1.5 Teoria da Atribuição Social de Rotter	94
2.2 Estratégias motivacionais	98
<b>III. Apresentação do estudo</b>	<b>108</b>
1. Metodologias e Justificação das Opções Metodológicas	108
1.1 Instrumentos de Pesquisa	110
2. Apresentação e análise dos resultados	116
2.1 Inquéritos por Questionário aos Professores	116
2.1.1 Parte A - Dados Pessoais e Académicos	116
2.1.2 Parte B – Recolha de dados quanto à prática de ensino e motivação	118
2.2 Inquéritos por Questionário aos Alunos	129
2.2.1 Parte A – Dados Pessoais	131
2.2.2 Parte B – Dados Académicos	132
2.2.3 Parte C – Motivação na Aprendizagem do Violino	136
2.3 Inquéritos por Questionário aos Pais e Encarregados de Educação	148
2.3.1 Parte A – Dados Pessoais	150
2.3.2 Parte B – Dados relativos à aprendizagem do violino	151
3. Síntese conclusiva dos resultados	165
<b>CONCLUSÃO</b>	<b>171</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>174</b>
<b>LEGISLAÇÃO CONSULTADA</b>	<b>180</b>
<b>SITES CONSULTADOS</b>	<b>181</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>183</b>
<b>Anexo I – Audições, Concertos e Masterclass de Violino e Classe de Conjunto</b>	<b>185</b>
<b>Anexo II – Modelos de Inquérito por Questionário</b>	<b>189</b>

## Índice de figuras

Figura 1	Concelho de Cinfães – Evolução do número de habitantes.	6
Figura 2	Enquadramento e constituição do concelho de Cinfães.	6
Figura 3	Edifício da Academia d’Artes de Cinfães.	7
Figura 4	Excerto do Estudo nº 6 de Mazas (compasso 21 a 23).	26
Figura 5	Excerto do Concerto em Sol M de Haydn (compassos 61 e 62).	33
Figura 6	Excerto do Concerto em Sol M de Haydn (compassos 65 e 66).	33
Figura 7	Excerto do Concerto em Sol M de Haydn (compassos 74 e 75).	33
Figura 8	Excerto do Estudo de Vassilieva – <i>Meno mosso (cantabile)</i> e <i>Tempo I</i> .	36
Figura 9	Excerto do Estudo nº 3 de Kreutzer (3ª pauta).	36
Figura 10	Excerto da peça <i>Salut d’amour</i> de E. Elgar (parte final).	39
Figura 11	Excerto da peça <i>Silent Night</i> de F. Gruber (parte final – compasso 17 a 26).	49
Figura 12	Excerto da peça <i>Home on to Range (Cowboy Song)</i> de F. Sinatra.	56
Figura 13	Excerto do <i>Allegro nº 8</i> de Mozart (compasso 11 a 16).	59
Figura 14	Excerto do <i>Allegro nº 8</i> de Mozart (compasso 22 e 23).	60
Figura 15	Excerto da peça <i>Musette</i> de J.S.Bach (2ª parte).	62

## Índice de tabelas

Tabela 1	Carga horária semanal mínima de cada uma das disciplinas e carga horária total a cumprir no Curso de Iniciação.	10
Tabela 2	Carga horária semanal mínima de cada uma das disciplinas e carga horária total a cumprir no Curso Básico.	10
Tabela 3	Organização do ensino básico por ciclos e associação entre nível de frequência no ensino regular e grau no ensino especializado da música.	11
Tabela 4	Identificação e caracterização dos alunos da classe de conjunto tendo em consideração o grau, idade e género.	14

Tabela 5	Objetivos gerais e específicos definidos para o 5º Grau organizados por três períodos retirados do plano curricular e parâmetros de avaliação da Academia d'Artes de Cinfães.	16
Tabela 6	Objetivos gerais e específicos definidos para a classe de conjunto, organizados por três períodos retirados do plano curricular e parâmetros de avaliação da Academia d'Artes de Cinfães.	41
Tabela 7	Atribuições globais e específicas de um aluno em caso de insucesso a violino.	93
Tabela 8	Atribuições globais e específicas de um aluno em caso de sucesso.	93
Tabela 9	Percentagem da variação dos resultados escolares explicada pelas variáveis motivacionais e pelo quociente de inteligência.	99
Tabela 10	Partes e objetivos constituintes do inquérito por questionário aos professores.	112
Tabela 11	Partes e objetivos constituintes do inquérito por questionário aos alunos.	114
Tabela 12	Partes e objetivos constituintes do inquérito por questionário aos pais e encarregados de educação.	115
Tabela 13	Número de professores de violino que lecionam em cada instituição selecionada e número total de inquéritos por questionário aos professores respondidos.	116
Tabela 14	Há quantos anos leciona nesta instituição?	117
Tabela 15	Com que idade iniciou os seus estudos musicais?	117
Tabela 16	Que instituições musicais frequentou no seu percurso académico?	118
Tabela 17	Que estratégias utiliza para aumentar os níveis de motivação dos alunos nas aulas?	120
Tabela 18	De que forma lida com estas fases para encorajar os alunos a progredirem nas aprendizagens?	122
Tabela 19	Tempo de aula em função da motivação/desmotivação.	124
Tabela 20	Acha que os alunos provenientes de meios/comunidades mais suburbanas são alunos tão motivados quanto os alunos provenientes de meios/comunidades mais urbanas/citadinas?	126
Tabela 21	Os contextos educativos que proporcionam ou incentivam a audição musical são mais favorecedores da motivação para o estudo da música que os contextos educativos em que não há essa preocupação?	127
Tabela 22	Explique as razões.	128

Tabela 23	Total de alunos matriculados na disciplina de violino em instituições expostas ao estudo e número de inquiridos respondidos para constituição da amostra dos alunos.	129
Tabela 24	Características genéricas da amostra de alunos inquiridos (A=53).	130
Tabela 25	É inevitável existirem momentos de frustração neste processo de aprendizagem do violino? Porquê?	142
Tabela 26	Número de pais e encarregados de educação de cada instituição e número total de inquiridos por questionário respondidos.	148
Tabela 27	Características genéricas da amostra dos Pais/Encarregados de Educação inquiridos (P=46).	148
Tabela 28	Razão ou motivo para o início da aprendizagem do violino.	152
Tabela 29	Como considera o processo de aprendizagem em termos de dificuldade, exigência, interesse e relevo?	154
Tabela 30	Porquê?	155
Tabela 31	Quem deve ser o maior responsável pela gestão da motivação? O aluno, o professor, os pais? Porquê?	158
Tabela 32	Acha que o acompanhamento por parte dos pais é importante para a motivação? Porquê?	160
Tabela 33	Considera importante o estudo diário do violino?	161
Tabela 34	Porquê?	163
Tabela 35	Qual o papel que a música assume na aprendizagem e no desenvolvimento?	164

## Índice de Gráficos

Gráfico 1	Tipos de motivação e a sua eficácia.	87
Gráfico 2	Quantos alunos tem a sua classe de violino nesta instituição?	119
Gráfico 3	Distribuição da amostra por género.	132
Gráfico 4	Idade dos respondentes (questão nº 2).	132
Gráfico 5	Instituição em que realiza os estudos musicais.	133
Gráfico 6	Grau de formação musical em que está matriculado.	133
Gráfico 7	Regime em que estuda.	134

Gráfico 8-A	Idade em que começou os estudos musicais.	134
Gráfico 8-B	Idade em que começou os estudos musicais organizadas segundo taxomia de Trindade (2010).	135
Gráfico 9	Há quantos anos estuda violino?	135
Gráfico 10	Qual a razão para começar a estudar violino?	136
Gráfico 11	Tem algum instrumentista na família profissional ou amador?	137
Gráfico 12	Sente-se motivado na aprendizagem do violino?	137
Gráfico 13	A motivação é incitada por quem?	138
Gráfico 14	O professor de instrumento recorre a métodos motivacionais? Quais?	139
Gráfico 15	Porque é importante o professor ser exigente?	140
Gráfico 16-A	É inevitável existirem momentos de frustração no processo de aprendizagem?	141
Gráfico 16-B	Porquê?	143
Gráfico 17	Quanto tempo despende no estudo do violino por semana?	144
Gráfico 18	Como os pais acompanham o estudo em casa?	145
Gráfico 19	De que forma vê a aprendizagem do violino?	146
Gráfico 20	O que agrada mais (menos) nas aulas de violino?	147
Gráfico 21	Distribuição da amostra de pais por género.	150
Gráfico 22	Distribuição da amostra de pais por habilitações literárias.	151
Gráfico 23	Motivo para o início da aprendizagem do violino?	153
Gráfico 24	Comportamentos na motivação.	156
Gráfico 25	Responsáveis pela gestão da motivação	157
Gráfico 26	Acompanha o processo de aprendizagem do filho(a).	159
Gráfico 27	Assiste de forma presencial aos concertos, audições...	161
Gráfico 28	Mantém uma boa relação de diálogo com o professor(a) de violino?	162
Gráfico 29	O rigor e a exigência são fatores de motivação ou desmotivação?	162

## Índice de Esquemas

Esquema 1	O ciclo da motivação: três fases.	79
Esquema 2	Enquadramento e constituição do concelho de Cinfães.	97



## Introdução

O presente Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada é constituído por duas partes distintas, sendo que a primeira reflete a prática de ensino desenvolvida durante o estágio realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música, que confere habilitação profissional para a docência em escolas do ensino vocacional de música.

O objetivo da primeira parte é elaborar a apresentação, descrição, análise e reflexão crítica sobre a Prática de Ensino Supervisionada, relativamente a desafios, processos, desempenhos e estratégias utilizadas no quotidiano profissional vivenciado.

Esta primeira parte do relatório encontra-se subdividida em três capítulos: o primeiro capítulo destina-se à caracterização da Academia d'Artes de Cinfães e ao seu meio envolvente, ou seja, enquadramento geográfico e social do concelho de Cinfães, bem como identificação da Academia d'Artes e descrição do seu projeto educativo para o ano letivo de 2014/2015; o segundo capítulo consiste na apresentação e descrição da prática pedagógica desenvolvida durante o estágio, onde se faz a identificação e caracterização dos alunos, a esquematização do plano de estágio, a identificação dos objetivos gerais e específicos, a enumeração do reportório trabalhado ao longo do ano letivo, a definição da metodologia de avaliação e a apresentação das planificações, metodologias e relatórios das aulas; o terceiro, e último capítulo, constará de uma reflexão crítica pessoal à prática de ensino supervisionada realizada entre 19 de setembro e 30 de junho do ano letivo 2014/2015.

No que diz respeito à segunda parte deste trabalho, esta consiste num trabalho de investigação, inserido no âmbito da unidade curricular de Projeto de Ensino Artístico, dividido em duas partes estruturantes: a primeira relativa ao enquadramento teórico e a segunda destinada ao estudo empírico.

O enquadramento teórico encontra-se subdividido em duas partes, sendo que a primeira destina-se a fazer alguns apontamentos sobre a evolução do ensino especializado da música em Portugal e a importância da música no desenvolvimento da criança, enquanto que a segunda pretende analisar e sistematizar as teorias sociocognitivas da motivação e as estratégias motivacionais a utilizar no processo de ensino/aprendizagem.

Relativamente ao estudo empírico, este cingir-se-á ao papel da motivação vista pela perspectiva de diferentes públicos-alvo, nomeadamente professores de violino, pais/encarregados de educação e alunos de violino do 1º ao 5º grau. Desta forma, será feita uma análise quantitativa e qualitativa das respostas a várias questões tais como: “Como a Motivação estimula a aprendizagem do violino?”; “Qual o papel dos

pais neste processo de ensino/aprendizagem?"; "Qual a fonte motivacional para a aprendizagem do violino?" e "De que forma o professor deve lidar com o aluno com vista a fomentar a motivação extrínseca e sobretudo intrínseca?"

**Parte 1**  
**Prática de Ensino Supervisionada**



## 1. Caracterização da escola e do meio envolvente

### 1.1. Contextualização geográfica e socioeconómica do concelho de Cinfães

Cinfães é um dos concelhos do extremo noroeste do distrito de Viseu. A Norte, Este e Oeste tem como fronteiras naturais, respetivamente, os rios Douro, Cabrum e Paiva. Administrativamente é limitado a Norte pelos concelhos de Marco de Canaveses e Baião. A Este faz fronteira com o concelho de Resende e a Sul com os concelhos de Arouca e Castro Daire, sendo limitado a Oeste por Castelo de Paiva (Matos & Ribeiro, 2000a).

O Concelho de Cinfães é uma área serrana. Os seus dois grandes traços morfológicos são o volumoso maciço montanhoso que compõe a serra de Montemuro (cujo cume atinge os 1382 metros) e o vale do Douro que limita o concelho a norte.

Dispostos de Este para Oeste localizam-se ainda os vales do rio Paiva, o ribeiro de Piães, o ribeiro de Sampaio, o Bestança (maior rio exclusivamente cinfanense) e o Cabrum. Deve-se ainda salientar o aproveitamento hidroelétrico de alguns destes cursos, nomeadamente do rio Cabrum e do rio Douro, onde está situada uma das mais imponentes barragens do Douro internacional (Monterey, 1985a).

Em termos de património edificado, Cinfães possui como Monumento Nacional (segundo Decreto nº 34 452, de 20 de Março de 1945) a Igreja Românica de Santa Maria Maior, localizada em Tarouquela, que pertenceu à Ordem Regrante de Santo Agostinho, sendo posteriormente reaproveitada pela Ordem de São Bento. A atual igreja, para além da origem românica, apresenta características góticas e maneiristas. Cinfães conta, ainda, com imóveis de Interesse Público como as referidas ruínas das Portas de Montemuro, a Igreja Matriz de Escamarão, a Casa da Calçada, a Ilhota do Outeiro e os Pelourinhos de Cinfães e de Nespereira (Monterey, 1985b).

O Município de Cinfães, com origem rural e artesanal, ainda vive essencialmente da agricultura, criação de gado, exploração vitivinícola e do turismo, que começa agora a crescer. Enquadrado numa área do interior do País, o concelho de Cinfães apresenta as dificuldades de desenvolvimento inerentes à sua localização (Matos & Ribeiro, 2000b).

Tal como é possível observar no gráfico do Instituto Nacional de Estatísticas (Figura 1), o concelho de Cinfães acompanha o fenómeno do envelhecimento demográfico que se verifica no País e que resulta numa redução da taxa de natalidade e no aumento da esperança média de vida.

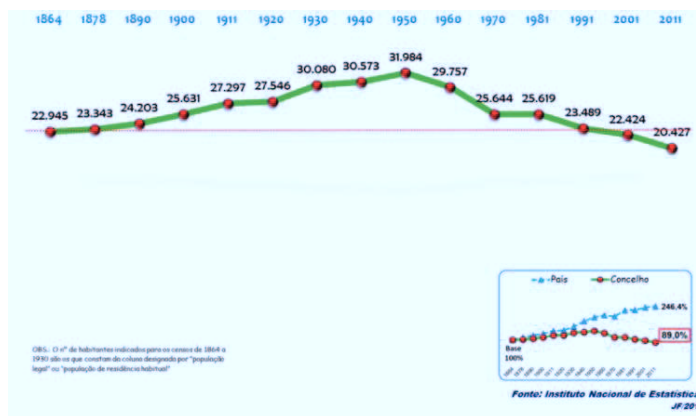


Figura 1: Concelho de Cinfães: evolução do número de habitantes<sup>1</sup>.

Em termos mais particulares, o concelho de Cinfães é constituído por 17 freguesias (Alhões, Bustelo, Cinfães, Espadanedo, Ferreiros de Tendais, Fornelos, Gralheira, Moimenta, Nespereira, Oliveira do Douro, Ramires, São Cristóvão de Nogueira, Santiago de Piães, Souselo, Tarouquela, Tendais e Travanca). Desta forma, destaca-se a Vila de Cinfães (local onde se situa a Academia d’Artes de Cinfães) que tem foral de D. Manuel I, dado a 1 de maio de 1513. Foi Comenda da Ordem de Cristo e pertenceu ao Meirinho-Mor, cargo que esteve nos Condes de Óbidos, Sabugal e Palma<sup>2</sup> (Vasconcelos, 2001).



Figura 2: Enquadramento e constituição do concelho de Cinfães

(Matos & Ribeiro, 2000a: 7).

<sup>1</sup> Disponível em: < <http://www.cm-cinfaes.pt/>>, acessido a 20, 05, 2015.

<sup>2</sup> Conde de Óbidos foi um título nobiliárquico criado a 22 de dezembro de 1636 pelo rei D. Filipe III de Portugal a favor de D. Vasco Mascarenhas, vice-rei da Índia e vice-rei do Brasil. Pelo casamento de D. Fernão Martins Mascarenhas, 2.º conde de Óbidos, com D. Brites Mascarenhas da Costa e Castelo Branco Barreto, 4.ª condessa do Sabugal e 3.ª condessa de Palma, em 1669, ficaram reunidas as casas do Sabugal e de Palma com a de Óbidos. Disponível em: <http://digitarq.arquivos.pt/details?id=4164750>, acessido a 19, 01, 2015.

## 1.2. Academia d'Artes de Cinfães

### 1.2.1. Fundação da Academia e Projeto Educativo do ano letivo 2014/2015



**Figura 3:** Edifício da Academia d'Artes de Cinfães<sup>3</sup>.

A Academia d'Artes de Cinfães ocupa, desde 2013, as antigas Casas da Ribeira e jardim anexo que foi requisitado pela Câmara para Paços do Concelho a 25 de julho de 1918 (por quinze contos), após o incêndio que destruiu o edifício das repartições públicas de Cinfães (designada na data por Sinfães).

Desta forma, todo o interior foi reformulado criando-se um conjunto de espaços e salas adaptáveis a ações de índole cultural. Se o piso inferior funciona como um espaço contínuo e amplo, o piso superior foi dividido para albergar funções diversas. Por sua vez, o piso sob a cobertura foi entendido de modo mais dinâmico como um *Open Space*.

Contando com o início de atividade no ano letivo 2013/2014, após a cedência da designada Casa da Cultura (antigas Casas da Ribeira) pela Câmara Municipal de Cinfães, a Academia d'Artes obteve, no ano letivo 2014/2015, pelo Ministério da Educação, o paralelismo e autonomia pedagógica, cuja materialização era essencial para se ministrar o ensino oficial da música.

A entidade titular da Academia d'Artes de Cinfães é a Sociedade Artística e Musical de Cinfães (associação sem fins lucrativos).

Desta forma, a direção da Academia d'Artes de Cinfães foi nomeada pela entidade titular e constitui uma direção singular ou colegial, cujos elementos possuem

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/acadartes.cinfaes?fref=ts>, acedido a 20, 05, 2015

habilitações para o respetivo cargo e exercem funções por um ano, carecendo de renovação anual por parte da entidade titular.<sup>4</sup>

Por sua vez, os departamentos curriculares são órgãos de coordenação de todos os docentes das respetivas áreas curriculares em matéria pedagógica e científica. Atualmente os Departamentos Curriculares são os seguintes:

### **Departamento de Sopros de Madeira**

<b>Disciplina</b>
Flauta Transversal
Oboé
Clarinete
Saxofone

### **Departamento de Sopros de Metal e Percussão**

<b>Disciplina</b>
Trompete
Tuba/Euphonium
Percussão

---

<sup>4</sup> Retirado do Regulamento Interno da Academia d'Artes de Cinfães.

## Departamento de Formação Musical e Iniciação Musical, Classes de Conjunto (C.C.), Guitarra e Violino

Disciplina
Formação Musical
C.C. Orquestra I
C.C. Orquestra II
C.C. Coro
C.C. Violino
Guitarra
Violino

A Academia d'Artes de Cinfães proporcionou, no ano letivo 2014/2015, a frequência dos Cursos de Iniciação e Ensino Básico no regime supletivo<sup>5</sup> (de acordo a Portaria n.º 225/2012, de 30 de julho) e Cursos Livres, contando com 66 alunos inscritos, dos quais 10 na classe de violino.

### Curso de Iniciação

Apesar do plano curricular do ensino vocacional especializado de música se iniciar no 5º ano de escolaridade, é necessário haver disponibilidade do ensino musical desde o 1º ciclo do ensino básico, com um currículo apropriado que prepare o ingresso no curso básico e auxilie os alunos na escolha do instrumento.

Assim, segundo o artigo 3º da portaria nº 225/2012, o ensino da música no 1º ciclo foi organizado da seguinte forma:

---

<sup>5</sup> A frequência do regime supletivo é aplicado aos alunos que frequentam o ensino artístico especializado da música no Curso Básico de Instrumento ou no Curso Secundário, com planos de estudo diferenciados e independentes da escola do ensino regular.

**Tabela 1:** Carga horária semanal mínima de cada uma das disciplinas e carga horária total a cumprir no Curso de Iniciação.

	<b>Disciplina</b>	<b>Carga Horária Semanal</b>
<b>Curso Iniciação</b>	Instrumento	45 minutos individualmente ou em grupos que não excedam 4 alunos
	Formação Musical	45 minutos
	Classe de Conjunto	45 minutos
<b>Carga Horária Total</b>	2 horas e 15 minutos	

### **Curso Básico**

Decorre ao longo de 5 anos/graus, sendo destinado a alunos a frequentar o 2º ciclo (5º e 6º ano) e o 3º ciclo (7º ao 9º ano) no ensino regular (definidos na portaria nº 225/2012, de 30 de julho).

**Tabela 2:** Carga horária semanal mínima de cada uma das disciplinas e carga horária total a cumprir no Curso Básico.

	<b>Disciplina</b>	<b>Carga Horária Semanal</b>
<b>Curso Básico de Instrumento</b>	Instrumento	90 minutos partilhados
	Formação Musical	90 minutos
	Classe de Conjunto	90 minutos
<b>Carga Horária Total</b>	4 horas e 30 minutos	

Desta forma, é possível fazer um paralelismo entre o ano em que o aluno está inscrito no ensino regular e o respetivo grau no ensino especializado da música. Esta associação pode ser observada na seguinte tabela (3):

**Tabela 3:** Organização do ensino básico por ciclos e associação entre nível de frequência no ensino regular e grau frequentado no ensino especializado da música.

		Ensino Regular	Ensino Especializado da Música	
Ensino Básico	1º Ciclo	1º ano	Iniciação I	Curso de Iniciação
		2º ano	Iniciação II	
		3º ano	Iniciação III	
		4º ano	Iniciação IV	
	2º Ciclo	5º ano	1º Grau	Curso de Básico
		6º ano	2º Grau	
	3º Ciclo	7º ano	3º Grau	
		8º ano	4º Grau	
		9º ano	5º Grau	

### Curso Livre

Por último, os cursos livres contemplam planos próprios destinados a todos os que pretendam estudar música ao seu próprio ritmo. Este regime não confere certificação oficial, sendo apenas entregue um certificado de frequência. Neste caso, não existe um paralelismo pedagógico entre o ano de escolaridade e o grau em que o aluno se encontra matriculado no ensino especializado da música.

### Atividades

A Academia d'Artes de Cinfães promoveu, no ano letivo 2014/2015, diversas audições interdisciplinares bem como audições de classe<sup>6</sup>, mencionando-se também os múltiplos concertos com diferentes formações, tais como *ensemble* de clarinetes, *ensemble* de percussão, *ensemble* de violino, orquestra de sopros e percussão e quinteto de metais.

Por outro lado, apresentou o seu contributo na dança com espetáculos de dança criativa e *ballet* clássico.

<sup>6</sup> Consultar Anexo I

A Academia promoveu de 26 a 29 de março de 2015 o I Estágio de Orquestra de Sopros e Percussão e participou, a 22 de novembro do referido ano, no CIB Filarmonia d'Ouro<sup>7</sup>.

### **Avaliações e provas**

A avaliação dos alunos é realizada de acordo com o artigo 10º, 11º e 12º da portaria nº 225/2012, de 30 de julho. A avaliação de cada disciplina está sujeita aos critérios de avaliação definidos em reunião de departamento curricular e aprovados pelo conselho pedagógico, sendo estes dados a conhecer aos encarregados de educação no início de cada ano letivo.

Todos os alunos no final de cada período são submetidos a uma avaliação qualitativa na Pré-Iniciação e quantitativa nos Cursos de Iniciação Musical e Ensino Básico numa escala de 1 a 5.

No final de cada período, após reunião de avaliação, é preenchida uma ficha informativa onde consta a síntese descritiva da situação do aluno relativamente ao processo de ensino/aprendizagem, assim como a respetiva avaliação.

Internamente, a Academia d'Artes de Cinfães aplica uma prova semestral às disciplinas de Instrumento e Formação Musical para os alunos que frequentam o 1º, 3º e 4º graus do ensino básico.

Por sua vez, realizam a prova global de avaliação os alunos que frequentam os 2º e 5º graus. As orientações para a aplicação da referida prova estão definidas no artigo 12º da portaria nº 225/2012, de 30 de julho. A Prova Global de Avaliação contribui para a avaliação final do aluno, tendo um peso de 25% na nota final.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> CIB Filarmonia d'Ouro consiste num Concurso Internacional de Bandas "Filarmonia d'Ouro" organizado pela Academia Portuguesa de Banda em parceria com a empresa Cardoso & Conceição.

<sup>8</sup> Retirado do Regulamento Interno da Academia d'Artes de Cinfães. Segundo a portaria 225/2012, a Prova Global de Avaliação deve ter um peso não superior a 50%. A Academia d'Artes de Cinfães definiu um peso de 25% para esta prova, sendo que as provas semestrais têm um peso de 10% e a nota do professor de 55%.

## 2. O ensino do violino e classe de conjunto na Academia d'Artes de Cinfães

### 2.1. Caracterização dos alunos de estágio

#### 2.1.1. Identificação e caracterização do aluno de violino

A aluna, nascida a 08/06/2000, desde muito cedo demonstrou interesse na aprendizagem do violino, iniciando os seus estudos musicais com oito anos de idade, na escola *Cume Musical*. Como aluna desta escola, de 2008 a 2011, obteve os certificados de 1º, 2º e 3º grau pela *ABRSM-Associated Board of the Royal Schools of Music*.<sup>9</sup>

Posteriormente, frequentou nos anos letivos 2011/2012 e 2012/2013 a escola de música *Movimentos & Variações*, obtendo em maio de 2013 o certificado de 4º grau pela *ABRSM*.

Desde 2013 é aluna da Academia d'Artes de Cinfães, tendo feito no ano letivo 2014/2015 o 5º Grau de Instrumento – Violino, 5º Grau de Classe de Conjunto e o 4º Grau de Formação Musical, no regime articulado.

Como aluna desta instituição, participou no *masterclass* promovido pela classe de violino e orientado pelo professor Tiago Afonso, nas diversas audições de violino e classe de conjunto, na Orquestra Sinfónica de Castelo de Paiva (na qual foi convidada a participar tendo em consideração a inexistência de uma orquestra sinfónica na Academia d'Artes de Cinfães) e respetivos concertos e na Orquestra I da Academia d'Artes de Cinfães.

A estudante é aplicada nas disciplinas do ensino regular (média de 5) bem como nas disciplinas na área da música (recebendo elogios e incentivos pelos professores). No entanto, no segundo período do ano letivo 2014/2015 a aluna mostrou-se menos interessada e empenhada, bem como, com um défice de atenção nas aulas (fato que se refletiu nas suas classificações a Instrumento, Coro e Formação Musical).

Assim, a aluna viu as suas classificações descerem, pois demonstrou-se cada vez menos empenhada e concentrada nas aulas. Apesar de esta ter boas capacidades técnicas, não foi possível, devido à falta de estudo em casa na preparação do reportório, trabalhar questões técnicas de forma mais afinada como o *vibrato*, a projeção de som, entre outras. Este fato acentuou-se no terceiro período e as classificações nas provas semestrais e global desceram drasticamente.

---

<sup>9</sup> A *ABRSM* procura, através de uma parceria com a *Royal Schools of Music*, oferecer recursos para alunos e professores que ajudem a construir habilidades musicais, estabelecer metas e incentivar o progresso. Desta forma, assume-se como a maior organização de educação musical do Reino Unido e uma das maiores editoras musicais, fornecedora de exames de música, projectando-se em mais de 93 países.

No entanto, foi possível verificar uma maior motivação, empenho e dedicação nas últimas duas semanas deste estágio devido à marcação de uma masterclass de violino nos dias 10 e 11 de julho de 2015.

Sendo o segundo ano em que a aluna se encontra matriculada na Academia d'Artes de Cinfães, esta prestação não seria de esperar, pois foi uma aluna extremamente aplicada e empenhada no ano letivo precedente (terminando o 4º Grau com 19 valores).

### 2.1.2. Identificação e caracterização dos alunos de classe de conjunto

**Tabela 4:** Identificação e caracterização dos alunos da classe de conjunto tendo em consideração o grau, idade e género.

Nome	Grau	Data de Nascimento	Idade	Género
Aluna/o A	2º Grau	27/03/2003	12 anos	Feminino
Aluna/o B	2º Grau	09/10/2003	11 anos	Feminino
Aluna/o C	2º Grau	08/12/2003	11 anos	Feminino
Aluna/o D	Curso Livre	09/01/2003	12 anos	Masculino
Aluna/o E	Curso Livre	19/03/1999	16 anos	Feminino
Aluna/o F	4º Grau	12/12/2001	13 anos	Masculino
Aluna/o G	5º Grau	08/06/2000	15 anos	Feminino

A classe de conjunto, com a qual foi realizada a prática pedagógica, é composta por sete alunos (cinco do sexo feminino e dois do sexo masculino) da classe de violino (não incluindo a iniciação).

Na sua maioria, são alunos medianos do 2º ao 5º grau e Cursos Livres. Em geral, os alunos demonstram pouca autonomia para correção da afinação (sendo um trabalho realizado sempre com ajuda), salientando-se a pouca assiduidade do aluno D (inscrito em Curso Livre), que falta diversas vezes à classe de conjunto; os problemas rítmicos em geral dos alunos de 2º grau e as dificuldades técnicas e rítmicas do aluno F. Por último, é de destacar a pouca confiança demonstrada pela aluna E que, apesar de ter bons conhecimentos técnicos e de formação musical, tem alguma vergonha de tocar em conjunto com os colegas ou sozinha.

De forma geral, esta é a primeira vez que a maioria dos alunos participa em classe de conjunto sem ser a disciplina de coro e, portanto, é um trabalho realizado de raiz, pois estes têm poucas noções de como tocar em conjunto. O balanço final é, no

entanto, bastante positivo e tem servido como reforço motivacional para os alunos que a constituem.

## 2.2. Síntese da prática supervisionada de violino

### 2.2.1. Plano de estágio

**Horário da Aula:** sexta – feira, 18.30 – 19.15 horas

Mês	Dia Do Mês					Total de Aulas
setembro	X	X	19	26	X	2
outubro	3	10	17	24	31	5
novembro	X	7	14	21	28	4
dezembro	5	12	X	X	X	2
janeiro	X	9	16	23	30	4
fevereiro	6	13	20	27	X	4
março	6	13	20	X	X	3
abril	X	10	17	24	X	3
maio	X	8	15	22	29	4
junho	5	12	19	26	X	4
<b>Total de Aulas</b>						35

### 2.2.2. Objetivos gerais e específicos para o 5º grau

Tabela 5: Objetivos gerais e específicos definidos para o 5º Grau organizados por três períodos retirados do plano curricular e parâmetros de avaliação da Academia d'Artes de Cinfães

	1º Período	2º Período	3º Período
<b>Representações Prévias</b>	Ter assimilado os conteúdos do 4º Grau.	Absorção dos conteúdos dados no 1º Período.	Domínio das técnicas trabalhadas ao longo do curso básico.
<b>Situações Problemáticas</b>	Compreensão formal da obra em estudo. <i>Vibrato.</i> <i>Spiccato.</i>	Capacidade de preparar o programa de exame. Criatividade.	Noção de <i>performance</i> . Fidelidade ao texto musical e à época estilística.
<b>Competências Específicas</b>	Independência técnico-musical. Revisão de conceitos técnicos e musicais.	Capacidade de estudo individual. Capacidade de resolver os problemas. Noções de <i>performance</i> .	<i>Spiccato.</i> <i>Vibrato.</i> Qualidade sonora e de fraseado.
<b>Conteúdos</b>	Escalas de 3 oitavas Maiores e respetivas homónimas ou relativas menores. Estudos e peças constantes no programa oficial, ou de dificuldade igual ou superior. Exercícios de arco.	Escalas em 3 oitavas e respetivas homónimas ou relativas menores. Estudos constantes no programa oficial, ou de dificuldade igual ou superior. Concerto/Peça constantes no programa oficial, ou de dificuldade igual ou superior.	Programa para a <i>Prova Global</i> .
<b>Estratégias e Recursos</b>	Exemplificação do professor. Metrónomo. Pianista acompanhador.	Exemplificação do professor. Concurso. Pianista acompanhador.	Exemplificação do professor. Gravações. Pianista acompanhador. Masterclass.

## 2.2.3. Reportório: estudos, métodos e peças

<b>Nome da obra (estudos e escalas)</b>	<b>Autor</b>	<b>Editora</b>
Forty – two Studies	R. Kreutzer	G. Schirmer
Special Studies op. 36, I	F. Mazas	C. F. Peters
Study of Scales and Apeggios for Violin	E. Uminska	PWM Edition
Estudos	Vassilieva	-----
Estudos	Anónimo	-----

<b>Nome da obra (Peças)</b>	<b>Autor</b>	<b>Editora</b>
<i>Salut d'amour</i>	Edward Elgar	C. F. Peters

<b>Nome da obra (Concertos)</b>	<b>Autor</b>	<b>Editora</b>
<i>Concerto em Sol Maior</i>	Joseph Haydn	C. F. Peters

## 2.2.4. Metodologia de avaliação

Domínios	Parâmetros	Ponderação (%)					
		1º Período		2º Período		3º Período	
		Parcial	Total	Parcial	Total	Parcial	Total
<b>COGNITIVO</b> (aptidões; capacidades; competências)	Compreensão Musical	20%	50%	20%	50%	20%	50%
	Técnica Instrumental	30%		30%		30%	
<b>PSICOMOTOR</b> (performativos)	Criatividade/ Autonomia	15%	30%	15%	30%	15%	30%
	<i>Performance</i> Pública	15%		15%		15%	
<b>SÓCIOAFETIVO</b> (atitudes; valores)	Atitude e Interesse	5%	20%	5%	20%	5%	20%
	Estudo em casa/ Assiduidade	15%		15%		15%	
<b>Total</b>		<b>100%</b>		<b>100%</b>		<b>100%</b>	

Nota:

**Nível 2** - Insuficiente: 0% a 49%|**Nível 3** - Suficiente: 50% a 69%|**Nível 4** - Bom: 70% a 89%|**Nível 5** - Muito Bom: 90% a 100%.<sup>10</sup>

Alunos do **1º; 3º e 4º Graus** realizarão Provas Semestrais cuja média das mesmas terá uma percentagem na avaliação final do terceiro período de 20%.

Alunos do **2º e 5º Graus** realizarão uma Prova Global, cuja percentagem de valor na avaliação final é a expressa no Regulamento Interno.

A Avaliação encontra-se dividida em três domínios que contemplam as aptidões cognitivas, psicomotoras e sócioafetivas, cabendo ao professor incentivar e auxiliar o aluno no desenvolvimento destes domínios.

<sup>10</sup> A metodologia de avaliação da Academia d'Artes de Cinfães não contempla o Nível 1.

## 2.2.5. Planificações e relatórios de aula

### 2.2.5.1. Quadro síntese da prática supervisionada das aulas de instrumento

Aula nº	Data	Tema/Conteúdos
1	19/09/2014	<p><b>Teste Diagnóstico:</b>  <u>Uma Escala Maior e/ou menor, arpejos perfeitos maiores e menores.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Sib Maior</li> </ul> <p><u>Um Estudo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Estudo nº 2 de Mazas</li> </ul> <p><u>Uma Peça</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Canção Triste</i> de Tchaikovsky</li> </ul>
2	26/09/2014	<p><b>Exercícios técnicos:</b>            articulação (<i>spiccato, détaché, martelé</i>, ligaduras – 2 a 2, 4 a 4, 8 a 8) e vibrato com diferentes velocidades e amplitudes (escala de Sib Maior).</p>
3	03/10/2014	<p><b>Escala de Sol Maior e Sol menor e respectivos arpejos:</b>            distribuição do arco, colocação intervalar dos dedos na escala, afinação, velocidade de dedos através de padrões rítmicos.</p>
4	10/10/2014	<p><b>Estudo nº 6 de Mazas:</b> exploração das diferentes distâncias intervalares na 3ª posição e desenvolvimento de uma sonoridade plena entre o meio e a ponta.</p>
5	17/10/2014	<p><b>Exercícios de 2ª posição:</b> aprendizagem do movimento de braço da 1ª para a 2ª posição.  <b>Estudo nº 6 de Mazas:</b> exploração das distâncias intervalares na 3ª posição, desenvolvimento de uma sonoridade plena entre o meio e a ponta, introdução do <i>vibrato</i> e aumento da velocidade de dedos.</p>
6	24/10/2014	<p><b>Exercícios de 2ª posição:</b> aprendizagem do movimento de cotovelo/braço da 1ª para a 2ª posição.  <b>Estudo nº 6 de Mazas:</b> melhoramento da execução dos <i>Sfz</i>, exploração das distâncias intervalares na 3ª posição, desenvolvimento de uma sonoridade plena entre o meio e a ponta e aumento da velocidade de dedos.</p>
7	31/10/2014 A aluna faltou	<p><b>Exercícios de 2ª posição:</b> aprendizagem do movimento de cotovelo/braço da 1ª para a 2ª posição.  <b>Estudo nº 6 de Mazas:</b> melhoramento da execução dos <i>Sfz</i> e dinâmicas, desenvolvimento de uma sonoridade plena entre o meio e a ponta e aumento da velocidade de dedos.  <b>Salut d'amour</b> de E. Elgar: exploração de várias mudanças de posição.</p>

8	07/11/2014	<p><b>Exercícios de 2<sup>o</sup> posição:</b> aprendizagem do movimento de cotovelo/braço da 1<sup>a</sup> para a 2<sup>a</sup> posição.</p> <p><b>Estudo nº 6 de Mazas:</b> melhoramento da execução dos <i>Sfz</i> e dinâmicas, desenvolvimento de uma sonoridade plena entre o meio e a ponta e aumento da velocidade de dedos.</p> <p><b>Salut d'amour de E. Elgar:</b> exploração de várias mudanças de posição.</p>
9	14/11/2014	<p><b>Exercícios de 2<sup>o</sup> posição:</b> aprendizagem do movimento de cotovelo/braço da 1<sup>a</sup> para a 2<sup>a</sup> posição.</p> <p><b>Estudo nº 6 de Mazas:</b> melhoramento da execução dos <i>Sfz</i> e dinâmicas, desenvolvimento de uma sonoridade plena entre o meio e a ponta e aumento da velocidade de dedos.</p> <p><b>Salut d'amour de E. Elgar:</b> exploração de várias mudanças de posição.</p>
10	21/11/2014	<p><b>Exercícios de 2<sup>o</sup> posição:</b> aprendizagem do movimento de cotovelo/braço da 1<sup>a</sup> para a 2<sup>a</sup> posição.</p> <p><b>Estudo nº 6 de Mazas:</b> melhoramento da execução dos <i>Sfz</i> e dinâmicas (caráter), desenvolvimento de uma sonoridade plena entre o meio e a ponta e aumento da velocidade de dedos.</p> <p><b>Salut d'amour de E. Elgar:</b> várias mudanças de posição (com notas de passagem).</p>
11	28/11/2014	<p><b>Estudo nº 6 de Mazas:</b> Exploração das distâncias intervalares na 3<sup>a</sup> posição, desenvolvimento de uma sonoridade plena entre o meio e a ponta e aumento da velocidade de dedos.</p> <p><b>Salut d'amour de E. Elgar:</b> mudanças de posição e domínio de várias posições.</p>
12	05/12/2014	<p><b>Estudo nº 6 de Mazas:</b> trabalho de <i>vibrato</i> com diferentes amplitudes e velocidades.</p> <p><b>Salut d'amour de E. Elgar:</b> exploração de várias mudanças de posição (com notas de passagem), trabalho de <i>vibrato</i> com diferentes amplitudes e velocidades e boa distribuição de arco em função da expressividade.</p>
13	12/12/2014	<p><b>Estudo nº 2 de Kreutzer:</b> domínio da 2<sup>a</sup> posição com mudanças entre 2<sup>a</sup> e 1<sup>a</sup> ou 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> posições e aumento da velocidade de dedos.</p> <p><b>Salut d'amour de E. Elgar:</b> exploração de várias mudanças de posição, trabalho de <i>vibrato</i> com diferentes amplitudes e velocidades e boa distribuição de arco em função da expressividade.</p>
14	09/01/2015	<p><b>Estudo nº 2 de Kreutzer:</b> domínio da 2<sup>a</sup> posição com mudanças entre 2<sup>a</sup> e 1<sup>a</sup> ou 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> posições, percepção da diferente nomenclatura entre 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> posição, aumento da velocidade de dedos, controlo da 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> posição e introdução de nuances em função do sentido de fraseado</p>

15	16/01/2015	<p><b>Estudo nº 2 de Kreutzer:</b> domínio da 2ª posição com mudanças entre 2ª e 1ª ou 2ª e 3ª posições, percepção da diferente nomenclatura entre 1ª e 2ª posição e aumento da velocidade de dedos.</p> <p><b>Salut d'amour de E. Elgar:</b> exploração de várias mudanças de posição, trabalho de <i>vibrato</i> e boa distribuição de arco em função da expressividade.</p>
16	23/01/2015 A aluna faltou	<p><b>Estudo nº 2 de Kreutzer:</b> domínio da 2ª posição com mudanças entre 2ª e 1ª ou 2ª e 3ª posições, percepção da diferente nomenclatura entre 1ª e 2ª posição e aumento da velocidade de dedos.</p> <p><b>Salut d'amour de E. Elgar:</b> exploração de várias mudanças de posição, trabalho de <i>vibrato</i> e boa distribuição de arco em função da expressividade.</p>
17	30/01/2015	<p><b>Estudo nº 2 de Kreutzer:</b> domínio da 2ª posição com mudanças entre 2ª e 1ª ou 2ª e 3ª posições, percepção da diferente nomenclatura entre 1ª e 2ª posição e aumento da velocidade de dedos.</p> <p><b>Salut d'amour de E. Elgar:</b> exploração de várias mudanças de posição, trabalho de <i>vibrato</i> e boa distribuição de arco em função da expressividade.</p>
18	06/02/2015	<p><b>Estudo nº 2 de Kreutzer:</b> domínio da 2ª posição com mudanças entre 2ª e 1ª ou 2ª e 3ª posições.</p> <p><b>Salut d'amour de E. Elgar:</b> exploração de várias mudanças de posição, trabalho de <i>vibrato</i> com diferentes amplitudes e velocidades e boa distribuição de arco em função da expressividade.</p> <p><b>Estudo nº 13 de anónimo:</b> execução de notas dobradas e acordes.</p>
19	13/02/2015	<p><b>Salut d'amour de E. Elgar:</b> exploração de várias mudanças de posição, trabalho de <i>vibrato</i> com diferentes amplitudes e velocidades e boa distribuição de arco em função da expressividade.</p> <p><b>Estudo nº 13 de anónimo:</b> execução de notas dobradas e acordes.</p>
20	20/02/2015	<p><b>Escala de Sol Maior e Sol menor e respectivos arpejos:</b> domínio de diferentes posições e velocidade de dedos.</p> <p><b>Estudo nº 13 de anónimo:</b> trabalho de <i>vibrato</i> com diferentes amplitudes e velocidades e execução de notas dobradas e acordes através da compreensão dos intervalos.</p>
21	27/02/2015	<p><b>Escala de Sol Maior e Sol menor e respectivos arpejos:</b> domínio de diferentes posições e velocidade de dedos e projeção e qualidade sonora.</p> <p><b>Estudo nº 6 de Mazas:</b> dinâmicas, fraseado e acentos.</p>

22	06/03/2015	<b>Revisão do reportório para prova:</b> domínio de diferentes posições e velocidade de dedos, trabalho de <i>vibrato</i> , execução de notas dobradas e acordes, percepção das diferentes nomenclaturas entre diversas posições e consolidação da afinação.
23	13/03/2015	<b>Prova Semestral de Violino:</b> uma escala Maior até sete alterações com arpejo no estado fundamental e respetivas relativas menores (20%), leitura à primeira vista (10%), dois estudos sorteados entre três apresentados (30%) e uma peça apresentada pelo aluno que explore posições (40%).
24	20/03/2015	<b>Balanço da prova semestral</b> <b>Reportório de Orquestra (Orquestra Sinfónica de Castelo de Paiva):</b> domínio de posições e velocidade de dedos, execução de acordes, <i>spiccato e détaché</i> e divisão do arco e afinação após conhecimento das notas.
25	10/04/2015	<b>Reportório de Orquestra (Orquestra Sinfónica de Castelo de Paiva):</b> domínio de posições e velocidade de dedos, execução de acordes, <i>spiccato e détaché</i> divisão do arco e afinação, consolidação da qualidade de som, dinâmicas e fraseado. Conhecimento geral das notas e arcadas.
26	17/04/2015	<b>Concerto em Sol Maior de Haydn:</b> domínio de posições, <i>spiccato e détaché</i> , distribuição do arco e afinação, percepção da diferente nomenclatura entre posições e notas de passagem.
27	24/04/2015	<b>Concerto em Sol Maior de Haydn:</b> domínio de posições, <i>spiccato e détaché</i> , distribuição do arco e afinação, percepção da diferente nomenclatura entre posições, notas de passagem, velocidade de dedos, fraseado e dinâmicas.
28	08/05/2015	<b>Concerto em Sol Maior de Haydn:</b> domínio de posições, <i>spiccato e détaché</i> e distribuição do arco e afinação. <b>Estudo de Vassilieva:</b> fraseado, dinâmicas e afinação. <b>Estudo nº 3 de Kreutzer:</b> percepção da diferente nomenclatura entre posições, notas de passagem e velocidade de dedos.
29	15/05/2015	<b>Escala de Sib Maior e homónimas menores:</b> notas de passagem e velocidade de dedos. <b>Concerto em Sol Maior de Haydn:</b> domínio de posições, fraseado, dinâmicas, qualidade de som e projeção sonora. <b>Estudo de Vassilieva:</b> distribuição do arco, afinação, fraseado e dinâmicas.

30	22/05/2015	<p><b>Escala de Sib Maior e homónimas menores:</b> domínio de posições, distribuição do arco, afinação e notas de passagem.</p> <p><b>Estudo de Vassilieva:</b> fraseado, dinâmicas, qualidade de som, projeção sonora, distâncias intervalares e <i>vibrato</i>.</p> <p><b>Estudo nº 3 de Kreutzer:</b> domínio de posições e distribuição do arco e afinação.</p> <p><b>Estudo nº 6 de Mazas:</b> fraseado, dinâmicas, qualidade de som, projeção sonora e <i>vibrato</i>.</p> <p><b>Salut d'amour de E. Elgar:</b> domínio de posições, distribuição do arco, afinação, notas de passagem, fraseado, dinâmicas e <i>vibrato</i>.</p>
31	29/05/2015	<p><b>Prova Semestral de Violino:</b> uma escala Maior até sete alterações com arpejo no estado fundamental e respetivas relativas menores (20%), leitura à primeira vista (10%), dois estudos sorteados entre três apresentados (30%) e uma peça apresentada pelo aluno que explore posições (40%).</p>
32	05/06/2015	<p><b>Escala de Sib Maior e homónimas menores:</b> domínio de posições, distribuição do arco e afinação.</p> <p><b>Estudo de Vassilieva, estudo nº 6 de Mazas e estudo nº 3 de Kreutzer:</b> notas de passagem, fraseado, dinâmicas, qualidade de som e projeção sonora.</p> <p><b>Salut d'amour de E. Elgar e Concerto em Sol Maior de Haydn:</b> distâncias intervalares, <i>vibrato</i>, notas de passagem, fraseado, dinâmicas, qualidade de som e projeção sonora.</p>
33	12/06/2015	<p><b>Prova Global de Violino:</b> uma escala Maior e as relativas ou homónimas menores (melódica e harmónica), em três oitavas e respectivos arpejos (10%), três estudos: Um obrigatório e dois à escolha do aluno (45%), uma peça à escolha do aluno das indicadas no programa (20%) e um concerto (25%).</p>
34	19/06/2015 A aluna faltou	<p><b>Salut d'amour de E. Elgar:</b> domínio de posições, distribuição do arco, afinação, notas de passagem, fraseado, dinâmicas, <i>vibrato</i> e <i>tenutos</i>.</p>
35	26/06/2015	<p><b>Salut d'amour de E. Elgar:</b> domínio de posições, distribuição do arco, afinação, notas de passagem, fraseado, dinâmicas, <i>vibrato</i> e <i>tenutos</i>.</p>

#### 2.2.5.2. Planificações, metodologia e relatório de aulas selecionadas

Tendo em conta os conteúdos programáticos e as características específicas do programa a desenvolver, considerou-se que apresentar as planificações de todas as aulas tornar-se-ia redundante e demasiado extenso. Nesse sentido, selecionaram-se as planificações e relatórios de seis aulas, correspondendo três a cada semestre<sup>11</sup>, de forma a se poder abranger todo o plano temporal de prática de ensino supervisionada.

---

<sup>11</sup> Apesar do ano letivo se dividir em três períodos, as provas de instrumento foram realizadas de forma semestral pelo que para uma maior consistência do trabalho realizado serão colocadas as planificações por semestre.

## Planificação de Aula Individual de Instrumento

Disciplina	Violino	Sala	F.M. II	Duração	45 minutos		Sumário:		
Professor	Alexandra Ramos da Silva						Exercícios de 2ª posição (em duas cordas). Estudo nº 6 de Mazas.		
Aluno	-----		Semestre	1º	Grau	5º			
Data	24/10/2014		Hora	18.30	Aula nº	6			
Conteúdos	Competências Gerais	Competências Específicas	Estratégias			Recursos	Avaliação	Tempo	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Movimento de cotovelo/braço da 1ª para a 2ª posição.</li> <li>• Execução dos <i>Sfz</i>.</li> <li>• Distâncias intervalares na 3ª posição.</li> <li>• Sonoridade plena entre o meio e a ponta do arco.</li> <li>• Velocidade de dedos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular a formação e o desenvolvimento de todas as potencialidades do aluno, de acordo com uma visão holística do ensino.</li> <li>• Desenvolver os conteúdos musicais e técnicos de execução instrumental.</li> <li>• Desenvolver a qualidade sonora.</li> <li>• Desenvolver a interpretação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominar o <i>detaché</i>, <i>staccato</i>, <i>martelé</i>, <i>spiccato</i>, <i>staccato volante</i>, ligaduras e outros golpes de arco.</li> <li>• Abordar as várias posições (1ª, 2ª e 3ª posições).</li> <li>• Desenvolvimento e aperfeiçoamento do <i>vibrato</i>.</li> <li>• Melhorar a capacidade de executar <i>Sfz</i>.</li> <li>• Aumentar a velocidade de dedos e coordenação motora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Executar, com o instrumento, as passagens que exigem maior destreza e cuidado na afinação, trabalhando-as de forma repetitiva e progressiva.</li> <li>• Utilização de ritmos para aumento da velocidade de dedos.</li> <li>• Execução de trechos do estudo em cordas soltas para compreensão do padrão de mudanças de corda.</li> <li>• Comparação de secções do estudo em termos de semelhança.</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de aula.</li> <li>• Instrumento.</li> <li>• Partituras.</li> <li>• Estante.</li> <li>• Metrónomo.</li> <li>• Lápis e borracha.</li> <li>• Caderno do aluno.</li> <li>• Sistema audiovisual (sempre que necessário).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Monitorização ao longo das aulas (observação direta).</li> <li>• Capacidade de diagnosticar e resolver problemas.</li> <li>• Assiduidade e pontualidade.</li> <li>• Comportamento.</li> <li>• Cumprimento de tarefas propostas.</li> <li>• Métodos e hábitos de estudo.</li> </ul>	<p>15 minutos: Exercício 2ª posição</p> <p>30 minutos: Estudo</p>	

## Metodologia

A execução dos exercícios de mudança de posição na corda Mi e Lá permitirá que a aluna faça de forma sistemática uma associação entre nota e dedo e explore e compreenda as distâncias intervalares/disposição dos dedos na escala.

O objetivo da execução do estudo é encontrar falhas a nível da afinação, esclarecendo as distâncias intervalares, posição da mão e mudanças de posição. Este trabalho é feito de forma segmentada e lenta para que a aluna possa compreender e assim estudar devidamente em casa.

De seguida, pretende-se explorar a capacidade da aluna em aumentar a velocidade de dedos/andamento da obra através da realização de diferentes ritmos.

## Relatório da aula

A aluna cumpriu o programa estipulado para a aula. Inicialmente demonstrou esquecimento de algumas passagens já explicadas mas, a partir do momento em que se começou a trabalhar as mesmas, a sua capacidade de memória, retenção e execução aumentou. O fato de tocar com a aluna algumas das passagens executadas com ritmos (galope, galope invertido, entre outros) tornou também a aluna mais recetiva a este exercício de estudo.

Nos compassos 21 a 23 do estudo nº 6 de Mazas a aluna demonstrou grandes dificuldades e foi aconselhada a estudar este segmento em cordas, soltas sendo o padrão de mudanças de corda variado.



Figura 4: Excerto do Estudo nº 6 de Mazas (compasso 21 a 23)

## Planificação de Aula Individual de Instrumento

Disciplina	Violino	Sala	F.M. II	Duração	45 minutos		Sumário:		
Professor	Alexandra Ramos da Silva						Exercícios de 2ª posição (em três cordas). Estudo nº 6 de Mazas. <i>Salut d'amour</i> de E. Elgar.		
Aluno	-----	Semestre	1º	Grau	5º				
Data	07/11/2014	Hora	18.30	Aula nº	8				
Conteúdos	Competências Gerais	Competências Específicas	Estratégias			Recursos	Avaliação	Tempo	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Movimento de cotovelo/braço da 1ª para a 2ª posição.</li> <li>Execução dos <i>Sfz</i> e dinâmicas.</li> <li>Distâncias intervalares na 3ª posição.</li> <li>Sonoridade plena entre o meio e a ponta do arco</li> <li>Velocidade de dedos.</li> <li>Mudanças de posição.</li> <li><i>Vibrato</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estimular a formação e o desenvolvimento de todas as potencialidades do aluno, de acordo com uma visão holística do ensino.</li> <li>Desenvolver os conteúdos musicais e técnicos de execução instrumental.</li> <li>Desenvolver a qualidade sonora.</li> <li>Desenvolver a interpretação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dominar o <i>detaché</i>, <i>staccato</i>, <i>martelé</i>, <i>spiccato</i>, <i>staccato volante</i>, ligaduras e outros golpes de arco.</li> <li>Abordar as várias posições.</li> <li>Ter noção de frase e dinâmicas.</li> <li>Aplicar ornamentações.</li> <li>Desenvolvimento e aperfeiçoamento do <i>vibrato</i>.</li> <li>Melhorar a capacidade de executar <i>Sfz</i>.</li> <li>Aumentar a velocidade de dedos e coordenação motora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Executar, com o instrumento, as passagens que exigem maior destreza e cuidado na afinação, trabalhando-as de forma repetitiva e progressiva.</li> <li>Utilização do indicador para os <i>Sfz</i>.</li> <li>Introdução de <i>vibrato</i> nas notas do estudo em que é mais necessário através da execução das estratégias previamente estudadas nas notas isoladas.</li> <li>Peça: execução da mesma sem ligaduras</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>Sala de aula.</li> <li>Instrumento.</li> <li>Partituras.</li> <li>Estante.</li> <li>Metrónomo.</li> <li>Lápis e borracha.</li> <li>Caderno do aluno.</li> <li>Sistema audiovisual (sempre que necessário).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Monitorização ao longo das aulas (observação direta).</li> <li>Capacidade de diagnosticar e resolver problemas.</li> <li>Assiduidade e pontualidade.</li> <li>Comportamento.</li> <li>Cumprimento de tarefas propostas.</li> <li>Métodos e hábitos de estudo.</li> </ul>	<p>10 minutos: Exercício 2ª posição</p> <p>25 Minutos: Estudo</p> <p>10 minutos: Peça</p>	

## Metodologia

O aquecimento pretende explorar as mudanças de posição de forma lenta quer ascendente como descendente, dando a conhecer à aluna a 2ª posição nas cordas Mi, Lá e Ré.

O estudo realizado entre a 1ª e 3ª posição procura aperfeiçoar a afinação da 3ª posição mas, sobretudo, melhorar a velocidade de dedos, a realização de acentos, nuances de dinâmicas e introduzir o *vibrato*.

A peça explora sobretudo, a importância do *legato*, as diferentes posições (incluindo a 2ª posição) e o *vibrato*.

A leitura e trabalho/estudo da 1ª parte da peça têm como objetivo identificar onde a aluna sente mais dificuldades e como é feita cada mudança de posição.

## Relatório da aula

O aquecimento desenrolou-se conforme esperado, apesar da aluna ainda demonstrar algumas dificuldades a nível da afinação na 2ª posição.

Por outro lado, o estudo tem revelado muitos obstáculos e falhas relativamente a variados aspetos como velocidade de dedos, controlo da afinação e carácter da obra. Através de um diálogo com a aluna foi possível perceber que esta considera o estudo nº 6 de Mazas mais difícil que o *Allegro de Fiocco* (apresentado na última prova semestral). Desta forma, foram trabalhados alguns dos compassos onde a aluna apresentava mais dificuldade a nível técnico.

É de realçar que o *vibrato* tem melhorado, resultado de um bom trabalho e estudo em casa.

Os últimos dez minutos foram destinados às duas primeiras pautas do *Salut d'amour*. Nestas duas primeiras pautas foi ensinado como trabalhar as mudanças de posição e distribuição de arco. A aluna, apesar de se sentir pouco à vontade com a obra, demonstrou especial dedicação e interesse na sua aprendizagem.

## Planificação de Aula Individual de Instrumento

Disciplina	Violino	Sala	F.M. II	Duração	45 minutos		Sumário:		
Professor	Alexandra Ramos da Silva						Exercícios de 2º posição (nas 4 cordas). Estudo nº 6 de Mazas. <i>Salut d'amour</i> de E. Elgar.		
Aluno	-----	Semestre	1º	Grau	5º				
Data	21/11/2014	Hora	18.30	Aula nº	10				
Conteúdos	Competências Gerais	Competências Específicas	Estratégias			Recursos	Avaliação	Tempo	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Sfz</i> e dinâmicas (caráter)</li> <li>• Sonoridade plena entre o meio e a ponta.</li> <li>• Velocidade de dedos.</li> <li>• Mudanças de posição (com notas de passagem).</li> <li>• <i>Vibrato</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular a formação e o desenvolvimento de todas as potencialidades do aluno, de acordo com uma visão holística do ensino.</li> <li>• Desenvolver os conteúdos musicais e técnicos de execução instrumental.</li> <li>• Desenvolver a qualidade sonora.</li> <li>• Desenvolver a interpretação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominar o <i>detaché</i>, <i>staccato</i>, <i>martelé</i>, <i>spiccato</i>, <i>staccato volante</i>, ligaduras e outros golpes de arco.</li> <li>• Abordar as várias posições.</li> <li>• Ter noção de frase e dinâmicas.</li> <li>• Aplicar ornamentações.</li> <li>• Desenvolvimento e aperfeiçoamento do <i>vibrato</i>.</li> <li>• Aumentar a velocidade de dedos e coordenação motora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Executar, com o instrumento, as passagens que exigem maior destreza e cuidado na afinação, trabalhando-as de forma repetitiva.</li> <li>• Método expositivo e demonstrativo: explicação das notas de passagem e distâncias intervalares da peça.</li> <li>• Execução da peça sem ritmo e arcadas, depois com ritmo e, de seguida, com arcadas.</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de aula.</li> <li>• Instrumento.</li> <li>• Partituras.</li> <li>• Estante.</li> <li>• Metrónomo.</li> <li>• Lápis e borracha.</li> <li>• Caderno do aluno.</li> <li>• Sistema audiovisual (sempre que necessário).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Monitorização ao longo das aulas (observação direta).</li> <li>• Capacidade de diagnosticar e resolver problemas.</li> <li>• Assiduidade e pontualidade.</li> <li>• Comportamento.</li> <li>• Cumprimento de tarefas propostas.</li> <li>• Métodos e hábitos de estudo.</li> </ul>	<p>5 minutos: Exercício 2ª posição</p> <p>20 minutos: Estudo</p> <p>20 minutos: Peça</p>	

## Metodologia

A aula será distribuída em três partes estruturantes que são o aquecimento, o estudo e a peça.

O aquecimento ocupará os primeiros cinco minutos da aula, focando-se no trabalho da 2ª posição através de exercícios entre 1ª e 2ª posição nas quatro cordas com movimentos ascendentes e descendentes com diferentes dedos. Por sua vez, os restantes quarenta minutos serão distribuídos em duas partes: vinte minutos servirão para trabalhar o estudo que deve ser tocado a tempo, com boa afinação, dinâmicas e articulação, enquanto que os outros vinte minutos serão empregues na execução lenta e consciente da primeira parte do *Salut d'amour*.

Como a peça ainda não está estudada de forma aprofundada, na aula será dada uma explicação pormenorizada dos diferentes aspetos a ter em conta no trabalho da mesma, nomeadamente notas de passagem, arcadas, dinâmicas e andamento. Esta obra foi escolhida para que a aluna possa desenvolver uma maior expressividade e musicalidade enquanto instrumentista, fator que é por vezes menosprezado em detrimento da técnica.

## Relatório da aula

As três partes que constituíram esta aula decorreram conforme a planificação elaborada previamente. Assim, denotou-se uma grande evolução no estudo, sendo apenas necessário trabalhar algumas passagens isoladas. No entanto, o andamento e carácter ainda se encontram apenas aproximados daquilo que seria desejado.

A terceira parte da aula foi fundamental para se começar a trabalhar mais reportório. Desta forma, a primeira parte do *Salut d'amour* foi explicada ao detalhe, dando-se todas as indicações de arcadas, notas de passagem, afinação e articulação.

A aluna mostrou grande interesse por esta obra mas, devido às constantes mudanças de posição, considera-a difícil e complicada. Por esta mesma razão, as passagens da primeira parte foram executadas de forma isolada e, posteriormente, de forma integral (apesar de todas as dificuldades demonstradas). No fim da aula, foi realizada uma revisão das explicações dadas sobre o *Salut d'amour* para a aluna melhor reter a informação e, sobretudo, para colmatar possíveis falhas.

Tal como em todas as aulas, foi organizado o seu estudo diário em termos de tempo e reportório.

## Planificação de Aula Individual de Instrumento

Disciplina	Violino	Sala	F.M. II	Duração	45 minutos		Sumário:		
Professor	Alexandra Ramos da Silva						<i>Concerto em Sol Maior</i> de Haydn. Estudo de Vassilieva e Estudo nº 3 de Kreutzer.		
Aluno	-----	Semestre	2º	Grau	5º				
Data	08/05/2015	Hora	18.30	Aula nº	28				
Conteúdos	Competências Gerais	Competências Específicas	Estratégias		Recursos	Avaliação	Tempo		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Domínio de posições.</li> <li>• <i>Spiccato e detaché</i>.</li> <li>• Distribuição do arco e afinação.</li> <li>• Diferente nomenclatura entre posições.</li> <li>• Notas de passagem.</li> <li>• Velocidade de dedos.</li> <li>• Fraseado e dinâmicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular a formação e o desenvolvimento de todas as potencialidades do aluno, de acordo com uma visão holística do ensino.</li> <li>• Desenvolver os conteúdos musicais e técnicos de execução instrumental.</li> <li>• Desenvolver a qualidade sonora.</li> <li>• Desenvolver a interpretação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominar o <i>detaché, staccato, martelé, spiccato, staccato volante</i>, ligaduras e outros golpes de arco.</li> <li>• Abordar as várias posições.</li> <li>• Utilização de notas de passagem.</li> <li>• Capacidade de execução do concerto ao andamento.</li> <li>• Melhorar a expressividade e perceção de frases melódicas nas notas dobradas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Método expositivo e demonstrativo.</li> <li>• Distribuição dos dedos ao longo da escala.</li> <li>• Conhecimento do ritmo, compasso e divisão de compasso.</li> <li>• Execução com metrónomo.</li> <li>• Introdução de dinâmicas e fraseado.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de aula.</li> <li>• Instrumento.</li> <li>• Partituras.</li> <li>• Estante.</li> <li>• Metrónomo.</li> <li>• Lápis e borracha.</li> <li>• Caderno do aluno.</li> <li>• Sistema audiovisual (sempre que necessário).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Monitorização ao longo das aulas (observação direta).</li> <li>• Capacidade de diagnosticar e resolver problemas.</li> <li>• Assiduidade e pontualidade.</li> <li>• Comportamento.</li> <li>• Cumprimento de tarefas propostas.</li> <li>• Métodos e hábitos de estudo.</li> </ul>	10 minutos: Estudo nº 3  15 minutos: Estudo de Vassilieva  20 minutos: Concerto		

## Metodologia

Esta aula será dividida em três partes:

-Estudo nº 3 de Kreutzer (10 minutos);

-Estudo de Vassilieva (15 minutos);

-*Concerto em Sol M* (2ª parte) ao qual serão dedicados os restantes 20 minutos.

Esta aula tem como grande finalidade a leitura de reportório, para que a aluna o possa estudar em casa sem dúvidas.

Assim, na 2ª parte do concerto iremo-nos focar nos aspetos técnicos e musicais, enquanto que os estudos serão lidos e explicados ao pormenor.

## Relatório da aula

O estudo de Kreutzer foi lido de forma transversal apenas para a aluna conhecer o estudo como um todo.

De seguida, foi lido e trabalhado o estudo de Vassilieva. Assim, foi pedido à aluna a execução das notas dobradas, primeiro apenas a inferior comparada com a corda solta e depois com a nota superior, de forma a permitir a afinação dos intervalos.

Posteriormente, foi trabalhada a parte central do estudo explicando-se as notas de passagem e fazendo-se uma breve alusão ao fraseado, dinâmicas e notas onde a aplicação de *vibrato* é mais importante.

A parte final e principal da aula foi dedicada à 2ª parte do concerto que apenas foi trabalhado até ao compasso 95.

As notas dobradas presentes no compasso 61 foram trabalhadas inicialmente com a afinação da 5ªP, mas apenas a execução das notas na corda Lá (sem audição da 5ª). Foi pedido à aluna que mantivesse o intervalo colocado.

De seguida, foi executado o trecho com todas as notas (com o segundo dedo mais esticado, pois tem tendência a ficar baixo).



Figura 5: Excerto do *Concerto em Sol M* de Haydn (compassos 61 e 62).

Nos compassos 65 e 66 foram explicadas as arcadas e a articulação, sendo que o compasso 65 é forte e à corda e o compasso 66 é piano e em *spiccato*.



Figura 6: Excerto do *Concerto em Sol M* de Haydn (compassos 65 e 66).

Por sua vez, o compasso 67 e seguintes foram estudados em cordas soltas e, de seguida, com dedos. A aluna deve pensar em encurtar (como se tivesse um ponto) a penúltima nota de cada sequência e aplicar *vibrato* na última nota.

Posteriormente, foi explicada a diferença de carácter entre os compassos 73 e 74 (que a aluna ainda não tinha notado). Assim, foi executado cada início de compasso em cordas soltas com a articulação respetiva a cada compasso. Foi pedido à aluna que não levantasse o arco da corda a seguir às notas ligadas, pois o *spiccato* deveria partir da corda.

Nos últimos pontos da aula, foi trabalhado o *trillo* a partir da nota superior e ligadura na terminação com mudança de posição. Assim, esta passagem foi inicialmente estudada sem *trillo* e terminação, de seguida só terminação, posteriormente só *trillo* e, para terminar junção dos dois (*trillo e terminação*).



Figura 7: Excerto do *Concerto em Sol M* de Haydn (compassos 74 e 75).

Para concluir, explicou-se que, no acorde do compasso 85 o arco deve partir da corda, sendo este dividido em duas cordas mais duas cordas, o cotovelo deve descer, os dedos devem iniciar dobrados e o Sol deve ser vibrado.

## Planificação de Aula Individual de Instrumento

Planificação de Aula Individual de Instrumento							
Disciplina	Violino	Sala	F.M. II	Duração	45 minutos	Sumário:	
Professor	Alexandra Ramos da Silva					Escala de Sib Maior e homónimas menores.	
Aluno	-----	Semestre	2º	Grau	5º	Estudo de Vassilieva, estudo nº 3 de Kreutzer e estudo nº 6 de Mazas. <i>Salut d'amour</i> de E. Elgar.	
Data	22/05/2015	Hora	18.30	Aula nº	30		
Conteúdos	Competências Gerais	Competências Específicas	Estratégias		Recursos	Avaliação	Tempo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Domínio de posições.</li> <li>• Distribuição do arco e afinação.</li> <li>• Notas de passagem.</li> <li>• Fraseado e dinâmicas.</li> <li>• Qualidade de som e projeção sonora.</li> <li>• Distâncias intervalares.</li> <li>• <i>Vibrato</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular a formação e o desenvolvimento de todas as potencialidades do aluno, de acordo com uma visão holística do ensino.</li> <li>• Desenvolver os conteúdos musicais e técnicos de execução instrumental.</li> <li>• Desenvolver a qualidade sonora.</li> <li>• Desenvolver a interpretação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominar o <i>detaché</i>, <i>staccato</i>, <i>martelé</i>, <i>spiccato</i>, <i>staccato volante</i>, ligaduras e outros golpes de arco.</li> <li>• Abordar as várias posições.</li> <li>• Utilização de notas de passagem.</li> <li>• Capacidade de execução do Concerto e Estudo nº 6 ao andamento.</li> <li>• Conhecer a armação de clave da escala de Sib Maior e homónimas menores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribuição dos dedos ao longo da escala.</li> <li>• Introdução de dinâmicas e fraseado.</li> <li>• Execução de escalas com arco todo.</li> <li>• Execução de acordes com auxílio do cotovelo em cordas soltas.</li> <li>• Execução das passagens com mudanças de posição apenas com as notas de passagem.</li> <li>• Sistematização dos sítios mais importantes para realização de <i>vibrato</i>.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de aula.</li> <li>• Instrumento.</li> <li>• Partituras.</li> <li>• Estante.</li> <li>• Metrónomo.</li> <li>• Lápis e borracha.</li> <li>• Caderno do aluno.</li> <li>• Sistema audiovisual (sempre que necessário).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Monitorização ao longo das aulas (observação direta).</li> <li>• Capacidade de diagnosticar e resolver problemas.</li> <li>• Assiduidade e pontualidade.</li> <li>• Comportamento.</li> <li>• Cumprimento de tarefas propostas.</li> <li>• Métodos e hábitos de estudo.</li> </ul>	10 minutos: Escalas  5 minutos: Estudo de Vassilieva  10 minutos: Estudo nº 6  10 minutos: Estudo nº 3  10 minutos: Peça

Aula nº 30

22/05/2015

## Metodologia

Nesta aula procurar-se-á melhorar a execução das escalas através da realização das mesmas com notas de passagem e esquematização das distâncias intervalares. As escalas deverão ser trabalhadas uma nota por arco e duas notas por arco.

Por sua vez, o estudo de Vassilieva já foi todo trabalhado na aula passada e, portanto, apenas se procurará corrigir possíveis falhas na execução das notas dobradas.

Dedicar-se-á mais tempo de aula ao estudo nº 3 de Kreutzer, nomeadamente às pautas intermédias que exigem maior trabalho devido às sucessivas mudanças de posição.

Para concluir, esta aula servirá, ainda, para relembrar algum repertório já trabalhado, tal como o estudo nº 6 de Mazas e o *Salut d'amour*, tornando-se importante mencionar que a aluna foi avisada com antecedência que estas obras seriam levadas para prova.

As aulas não têm sido muito produtivas, pois a aluna não tem realizado o estudo necessário em casa. A aluna tem-se queixado de não ter tempo. No entanto, constato que o tempo livre também não tem sido aproveitado para o estudo e, por isso, as notas da aluna, de forma geral, têm descido.

## Relatório da aula

A aula não decorreu conforme o planeado. A aluna demonstrou ainda algumas dúvidas na execução das escalas, nomeadamente nas descidas que foram trabalhadas com notas de passagem e mudanças de posição lentas.

No que diz respeito ao estudo de Vassilieva, a aluna continua a fazer alguns acordes e a parte intermédia do estudo com Sol natural (na armação de clave temos três sustenidos – Fá, Dó e Sol).



Figura 8: Excerto do Estudo de Vassilieva - *Meno mosso (cantabile)* e *Tempo I*.

O estudo foi trabalhado em cordas soltas para conhecimento do padrão de notas dobradas. Procurou-se incluir *vibrato* na realização de algumas das notas dobradas e acordes.

Por último, trabalhou-se a parte intermédia do estudo nº 3 de Kreutzer, em especial a 3ª e 4ª pauta, de forma muito lenta e com todas as notas de passagem audíveis. Desta forma, analisou-se os padrões de dedilhação, as diferenças intervalares entre estes e executou-se a nota de passagem entre cada sequência/padrão. Foram dadas, ainda, algumas indicações quanto à afinação.



Figura 9: Excerto do Estudo nº 3 de Kreutzer (3ª pauta).

Sendo que nestes 45 minutos de aula não foi possível trabalhar todo o repertório (seguindo o tempo estipulado na planificação previamente realizada), foi marcada uma aula de 45 minutos extra nesta semana.

Assim, trabalhou-se o restante programa de prova, sendo lembradas as obras trabalhadas no semestre passado. A aluna não as estudou em casa, pelo que estavam parcialmente esquecidas, especialmente o *Salut d'amour*. Por esse motivo, as mudanças de posição da peça foram novamente explicadas e executadas com notas de passagem.

O estudo nº 6 de Mazas, por sua vez, foi executado muito lentamente, mas com pouco arco, em *detaché* e com os acentos e *Sfz*.

Planificação de Aula Individual de Instrumento						
Disciplina	Violino	Sala	F.M. II	Duração	45 minutos	Sumário:
Professor	Alexandra Ramos da Silva					Escala de Sib Maior e homónimas menores. Estudo de Vassilieva, estudo nº 6 de Mazas e estudo nº 3 de Kreutzer. <i>Salut d'amour</i> de E. Elgar e <i>Concerto em Sol Maior</i> de Haydn.
Aluno	-----	Semestre	2º	Grau	5º	
Data	05/06/2015	Hora	18.30	Aula nº	32	
Conteúdos	Competências Gerais	Competências Específicas	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Domínio de posições.</li> <li>• Distribuição do arco e afinação.</li> <li>• Notas de passagem.</li> <li>• Fraseado e dinâmicas.</li> <li>• Qualidade de som e projeção sonora.</li> <li>• Distâncias intervalares.</li> <li>• <i>Vibrato</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular a formação e o desenvolvimento de todas as potencialidades do aluno, de acordo com uma visão holística do ensino.</li> <li>• Desenvolver os conteúdos musicais e técnicos de execução instrumental.</li> <li>• Desenvolver a qualidade sonora.</li> <li>• Desenvolver a interpretação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominar o <i>detaché</i>, <i>staccato</i>, <i>martelé</i>, <i>spiccato</i>, <i>staccato volante</i>, ligaduras e outros golpes de arco.</li> <li>• Abordar as várias posições.</li> <li>• Utilização de notas de passagem.</li> <li>• Trabalho da capacidade de execução do Concerto e estudos ao andamento.</li> <li>• Expressividade através de uma boa distribuição do arco, peso do braço e aplicação de <i>vibrato</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Execução de escalas com arco todo e mais rápido.</li> <li>• Execução das passagens com mudanças de posição com as notas de passagem audíveis.</li> <li>• Sistematização dos sítios mais importantes para realização de <i>vibrato</i> e identificação da linha melódica e fraseado.</li> <li>• Execução do estudo tendo em consideração a sequência das notas/dedilhação com identificação das distâncias intervalares diferentes e com nota de passagem audíveis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de aula.</li> <li>• Instrumento.</li> <li>• Partituras.</li> <li>• Estante.</li> <li>• Metrónomo.</li> <li>• Lápis e borracha.</li> <li>• Caderno do aluno.</li> <li>• Sistema audiovisual (sempre que necessário).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Monitorização ao longo das aulas (observação direta).</li> <li>• Capacidade de diagnosticar e resolver problemas.</li> <li>• Assiduidade e pontualidade.</li> <li>• Comportamento.</li> <li>• Cumprimento de tarefas propostas.</li> <li>• Métodos e hábitos de estudo.</li> </ul>	<p>10 min.: Escalas</p> <p>10 min.: Estudo nº 6</p> <p>15 min.: Estudo nº 3</p> <p>10 min.: Estudo de Vassilieva</p> <p>20 min.: Salut d'amour</p> <p>25 min.: Concerto</p>

## Metodologia

Esta aula será excecionalmente estruturada em 45 minutos + 45 minutos (extra).

Desta forma, a primeira aula focar-se-á na parte técnica (estudos e escalas), enquanto que o reportório para a prova recital será trabalhado na segunda aula.

## Relatório da aula

O reportório tem sido preparado essencialmente nas aulas, pelo que o tempo dedicado pela aluna ao mesmo em casa não tem sido suficiente.

A primeira aula iniciou com a execução das escalas e arpejos que revelam uma significativa evolução. No entanto, a aluna ainda não as domina por completo e apenas as executa a um andamento lento.

De seguida, foram trabalhados os estudos. Se por um lado, o estudo nº 6 de Mazas está bastante melhor, por outro lado, falta expressividade no estudo de *Vassilieva*, principalmente na secção central onde deviam ser executadas as dinâmicas e fraseado já anotados e empregue o *vibrato*. Assim, esta secção foi trabalhada tendo em conta a linha melódica.

De seguida, foram trabalhadas a 3ª e 4ª pauta do estudo nº 3 de Kreutzer pois não apresentavam progressos. As mudanças de posição, notas de passagem e padrão sequencial foram esquecidos e, por isso, foi lembrado e analisado na aula.

Na segunda aula foram trabalhados o *Concerto em Sol Maior* de Haydn e a peça *Salut d'amour* de E. Elgar. A primeira parte do concerto de Haydn encontra-se melhor, mas a parte final não está bem estudada, existindo erros de arcadas e notas (por exemplo, Sol suspenido » Sol natural; Dó suspenido » Dó natural). Estes pormenores já foram mencionados noutras aulas pelo que os meios-tons, setas<sup>12</sup> e *bequadros* já se encontram assinalados a vermelho na partitura. A última parte do concerto foi novamente lida devagar.

No que diz respeito ao *Salut d'amour* existem problemas de afinação na parte final (realizada na corda Sol) em grande parte devido à falta de estudo com notas de passagem, já apontadas e trabalhadas várias vezes na aula.

---

<sup>12</sup> As setas são utilizadas nas aulas de instrumento como indicações de afinação tal como os símbolos dos meios-tons.

Desta forma, foi trabalhada a parte final lentamente e com todas as notas de passagem audíveis. Este fato por si só não se torna suficiente sem a realização do mesmo trabalho consciente em casa.



Figura 10: Excerto da peça *Salut d'amour* de E. Elgar (parte final).

## 2.3. Síntese da prática supervisionada de classe de conjunto

### 2.3.1. Plano de estágio

**Classe de Conjunto:** *Ensemble de Violino*

**Horário da Aula:** sexta – feira, 19.20 – 20.05 horas

Mês	Dia do Mês					Total de Aulas
outubro	X	X	X	X	31	1
novembro	X	7	14	21	28	4
dezembro	5	12	X	X	X	2
janeiro	X	9	16	23	30	4
fevereiro	6	13	20	27	X	4
março	6	13	20	X	X	3
abril	X	10	17	24	X	3
maio	X	8	15	22	29	4
junho	5	12	19	26	X	4
<b>Total de Aulas</b>						29

### 2.3.2. Objetivos gerais e específicos

**Tabela 6:** Objetivos gerais e específicos definidos para a classe de conjunto organizados por três períodos retirados do plano curricular e parâmetros de avaliação da Academia d'Artes de Cinfães.

	<b>1º Período</b>	<b>2º Período</b>	<b>3º Período</b>
<b>Representações Prévias</b>	Domínio da prática instrumental associada ao domínio dos conceitos de música em grupo.	Domínio da prática instrumental associada ao domínio dos conceitos de música em grupo.	Domínio da prática instrumental associada ao domínio dos conceitos de música em grupo.
<b>Situações Problemáticas</b>	Trabalho de afinação e som de conjunto; Aplicação à prática de repertório.	Desenvolver a consciência de som de conjunto; Trabalho de articulação; Aplicação à prática de repertório.	Exercício de afinação e articulação; Aquisição de bases estilísticas e linguísticas necessárias ao desenvolvimento da expressão instrumental.
<b>Conteúdos</b>	Trabalhar um conjunto de obras que se enquadre com o nível dos alunos; Preparação do repertório a apresentar no segundo período.	Estudo de repertório, de diferentes estilos musicais e compositores; Preparação do concerto de audições.	Preparação do repertório de concerto de encerramento e outras atividades que venham a ser propostas por outras classes e que se adequem ao nível técnico e performativo da classe.
<b>Competências Específicas</b>	Aquisição de regras básicas de conduta profissional; Desenvolvimento da musicalidade e criatividade; Desenvolvimento da autoconfiança em situações de atuação com público.	Aquisição de regras básicas de conduta profissional; Desenvolvimento da musicalidade e criatividade; Desenvolvimento da autoconfiança em situações de atuação com público.	Aquisição de regras básicas de conduta profissional; Desenvolvimento da musicalidade e criatividade; Desenvolvimento da autoconfiança em situações de atuação com público.
<b>Estratégias e Recursos</b>	Exercícios de escalas e trabalho de desenvolvimento técnico específico; Estudo de diferentes épocas procurando abranger diferentes estilos musicais.	Exercícios de escalas e trabalho de desenvolvimento técnico específico; Estudo de diferentes épocas procurando abranger diferentes estilos musicais.	Exercícios de escalas e trabalho de desenvolvimento técnico específico; Estudo de diferentes épocas, procurando abranger diferentes estilos musicais.

### 2.3.3. Reportório: exercícios e peças

Exercícios
Escala de Sol M, Lá M, Sib M, Láb M (com ritmos, articulações e dinâmicas diferentes)
Exercícios de afinação entre vozes
Trabalho de junção de vozes, junção com canto e junção com piano
Jogo alternado entre elementos da voz superior com um elemento da voz inferior

Nome das Obras (Peças)	Autor	Editora
<i>Silent Night</i> ( <i>Delightful Duets for Young Violinists</i> )	Gruber, Arr. W. & C. Starr	Summy – Birchard Inc.
<i>Home on to Range</i> ( <i>Delightful Duets for Young Violinists</i> )	Cowboy Song, Arr. W. & C. Starr	Summy – Birchard Inc.
<i>Allegro nº 8 (Easy Duets KV 487)</i>	Mozart	Edition Peters
<i>Musette (Methode de violin de Bruno Garlej e Jean-François Gonzales)</i>	J. S. Bach	Editions Henry Lemoine

### 2.3.4. Metodologia de avaliação

Domínios	Parâmetros	Ponderação (%)					
		1º Período		2º Período		3º Período	
		Parcial	Total	Parcial	Total	Parcial	Total
<b>COGNITIVO</b> (aptidões; capacidades; competências)	Compreensão Musical	20%	50%	20%	50%	20%	50%
	Técnica Instrumental	30%		30%		30%	
<b>PSICOMOTOR</b> (performativos)	Criatividade/ Autonomia	15%	30%	15%	30%	15%	30%
	<i>Performance</i> Pública	15%		15%		15%	
<b>SÓCIOAFETIVO</b> (atitudes; valores)	Atitude e Interesse	5%	20%	5%	20%	5%	20%
	Estudo em casa/ Assiduidade	15%		15%		15%	
<b>Total</b>		<b>100%</b>		<b>100%</b>		<b>100%</b>	

Nota:

**Nível 2** – Insuficiente: 0% a 49%|**Nível 3** – Suficiente: 50% a 69%|**Nível 4** – Bom: 70% a 89%|**Nível 5** – Muito Bom: 90% a 100%.<sup>13</sup>

Alunos do **1º; 3º e 4º Graus** realizarão Provas Semestrais cuja média das mesmas terá uma percentagem na avaliação final do terceiro período de 20%.

Alunos do **2º e 5º Graus** realizarão uma Prova Global, cuja percentagem de valor na avaliação final é a expressa no Regulamento Interno.

A Avaliação encontra-se dividida em três domínios que contemplam as aptidões cognitivas, psicomotoras e sócioafetivas, cabendo ao professor incentivar e auxiliar o aluno no desenvolvimento destes domínios.

<sup>13</sup> A metodologia de avaliação da Academia d'Artes de Cinfães não contempla o Nível 1.

## 2.3.5. Planificações e relatórios de aula

### 2.3.5.1. Quadro síntese da prática supervisionada das aulas de classe de conjunto

Aula nº	Data	Tema/Conteúdos
1	31/10/2014	<p><b>Escala de Sol Maior:</b> distribuição de arco, dinâmicas, articulação, junção tímbrica e afinação.</p> <p><b>Silent Night:</b> afinação entre os elementos de cada voz, afinação entre vozes e junção rítmica.</p>
2	07/11/2014	<p><b>Escala de Sol Maior:</b> junção tímbrica e exploração de dinâmicas e articulação.</p> <p><b>Silent Night:</b> afinação entre os elementos de cada voz e afinação entre vozes.</p>
3	14/11/2014	<p><b>Escala de Sol Maior:</b> sonoridade, velocidade de arco, exploração de dinâmicas e articulação e coesão sonora.</p> <p><b>Silent Night:</b> afinação entre os elementos de cada voz e afinação entre vozes.</p>
4	21/11/2014	<p><b>Escala de Sol Maior:</b> junção tímbrica, exploração de dinâmicas e articulação, velocidade de dedos e de reação.</p> <p><b>Silent Night:</b> afinação entre os elementos de cada voz, afinação entre vozes e concentração.</p> <p><b>O Come all ye faithful (arranjo):</b> leitura.</p>
5	28/11/2014	<p><b>Silent Night (Prova Interna):</b> junção tímbrica, exploração de dinâmicas e articulação, afinação entre os elementos de cada voz, afinação entre vozes e concentração.</p>
6	05/12/2014	<p><b>Silent Night (a duas vozes):</b> junção tímbrica, exploração de dinâmicas e articulação, afinação entre os elementos de cada voz, afinação entre vozes, concentração e qualidade de som.</p>
7	12/12/2014	<p><b>Entrega do reportório para o 2º Período</b></p> <p><b>Home on to Range de Franck Sinatra:</b> afinação entre os elementos de cada voz, junção tímbrica, exploração de dinâmicas, perceção da linha melódica e harmónica de cada voz e trabalho de ligaduras.</p>
8	09/01/2015	<p><b>Escala de Lá Maior:</b> afinação.</p> <p><b>Home on to Range de Frank Sinatra:</b> afinação entre os elementos de cada voz, junção tímbrica, exploração de dinâmicas, perceção linha melódica e harmónica de cada voz e trabalho de ligaduras.</p>

9	16/01/2015	<b>Escala de Lá Maior:</b> exploração de dinâmicas e nuances expressivas. <b>Home on to Range de Frank Sinatra:</b> afinação entre os elementos de cada voz, junção tímbrica, exploração de dinâmicas, perceção da linha melódica e harmónica de cada voz e trabalho de ligaduras.
10	23/01/2015	<b>Escala de Lá Maior:</b> articulação ( <i>detaché</i> e <i>martelé</i> ). <b>Home on to Range de Frank Sinatra:</b> afinação entre os elementos de cada voz, junção tímbrica, exploração de dinâmicas, perceção da linha melódica e harmónica de cada voz e trabalho de ligaduras.
11	30/01/2015	<b>Escala de Lá Maior:</b> arcadas (ligadas duas a duas). <b>Home on to Range de Frank Sinatra:</b> afinação entre os elementos de cada voz, junção tímbrica, perceção da linha melódica e harmónica de cada voz, trabalho de ligaduras e mudanças de posição.
12	06/02/2015	<b>Escala de Lá Maior:</b> qualidade de som em notas longas, exploração de dinâmicas. <b>Home on to Range de Frank Sinatra (Prova Interna):</b> afinação entre os elementos de cada voz, junção tímbrica, exploração de dinâmicas, perceção da linha melódica e harmónica de cada voz, trabalho de ligaduras e divisão do arco.
13	13/02/2015	<b>Escala de Lá Maior:</b> junção tímbrica. <b>Home on to Range de Frank Sinatra:</b> afinação entre os elementos de cada voz, junção tímbrica, exploração de dinâmicas e trabalho de ligaduras.
14	20/02/2015	<b>Home on to Range de Franck Sinatra:</b> afinação entre os elementos de cada voz, junção tímbrica, exploração de dinâmicas, trabalho de ligaduras e distribuição de dedos ao longo da escala.
15	27/02/2015	<b>Allegro nº 8 de Mozart:</b> solfejo, distribuição dos dedos ao longo da escala, distâncias intervalares, arcadas, articulação e clareza sonora (som limpo).
16	06/03/2015	<b>Allegro nº 8 de Mozart:</b> recordar da peça e consolidação da afinação, zonas de arco relativas a cada secção da obra e interpretação. <b>Home on to Range de Franck Sinatra:</b> conhecimento das notas e arcadas.
17	13/03/2015	Paragem letiva para provas globais.
18	20/03/2015	<b>Home on to Range de Franck Sinatra:</b> recordar da peça e consolidação da afinação, zonas de arco relativas a cada secção da obra, interpretação musical e fraseado e aspectos cénicos para o concerto.
19	10/04/2015	<b>Allegro nº 8 de Mozart:</b> ritmo, arcadas, notas, solfejo, divisão do arco, afinação, articulação e clareza sonora (som limpo).

20	17/04/2015	<b>Allegro nº 8 de Mozart:</b> dinâmicas, estilo e fraseado, ritmo e divisão de arco, distribuição dos dedos na escala e afinação, articulação e clareza sonora.
21	24/04/2015	<b>Allegro nº 8 de Mozart:</b> dinâmicas, estilo e fraseado, ritmo e divisão de arco, distribuição dos dedos na escala e afinação, afinação, articulação e clareza sonora.
22	08/05/2015	<b>Allegro nº 8 de Mozart:</b> afinação entre os elementos de cada voz, afinação entre vozes, junção tímbrica, exploração de dinâmicas, junção rítmica. <b>Musette de J. S. Bach:</b> conhecimento das notas e sua afinação inicialmente em <i>pizzicato</i> e de seguida com arco.
23	15/05/2015	<b>Allegro nº 8 de Mozart:</b> dinâmicas, estilo e fraseado, ritmo e divisão de arco, distribuição dos dedos na escala e afinação, afinação.
24	22/05/2015	<b>Musette de J.S. Bach:</b> ritmo e divisão de arco, distribuição dos dedos na escala, afinação e solfejo.
25	29/05/2015	<b>Escala de Sib Maior:</b> dinâmicas, sonoridade e junção entre elementos. <b>Musette de J.S. Bach:</b> ritmo e divisão de arco, distribuição dos dedos na escala, afinação e solfejo.
26	05/06/2015	<b>Escala de Láb Maior:</b> afinação. <b>Musette de J.S. Bach:</b> ritmo e divisão de arco, distribuição dos dedos na escala e afinação, afinação, solfejo, junção das vozes, qualidade e projeção sonora, equilíbrio tímbrico.
27	12/06/2015	Paragem letiva para provas globais.
28	19/06/2015	<b>Escala de Láb Maior:</b> diferenças de dinâmicas, equilíbrio tímbrico e som homogéneo. <b>Musette de J.S. Bach:</b> ritmo e divisão de arco, distribuição dos dedos na escala e afinação, afinação, solfejo, junção das vozes, equilíbrio sonoro.
29	26/06/2015	<b>Musette de J.S. Bach:</b> junção rítmica, fusão tímbrica, dinâmicas e fraseado. <b>Allegro nº 8 de Mozart:</b> distribuição dos dedos na escala e afinação.

### 2.3.5.2. Planificações, metodologia e relatório de aulas selecionadas

Tendo em conta os conteúdos programáticos e as características específicas do programa a desenvolver, considerou-se que apresentar as planificações de todas as aulas tornar-se-ia redundante e demasiado extenso. Nesse sentido, selecionou-se as planificações e relatórios de seis aulas, correspondendo quatro ao primeiro semestre e duas ao segundo semestre<sup>14</sup> (por motivos de duração dos mesmos), de forma a se poder abranger todo o plano temporal de prática de ensino supervisionada.

---

<sup>14</sup> Apesar do ano letivo se dividir em três períodos, as provas de instrumento foram realizadas de forma semestral pelo que para uma maior consistência do trabalho realizado serão colocadas as planificações por semestre.

Planificação de Aula Individual de Classe de Conjunto						
Disciplina	Ensemble de Violino	Sala	F.M. II	Duração	45 minutos	Sumário:
Professor	Alexandra Ramos da Silva					Escala de Sol Maior. <i>Silent Night.</i>
Semestre			1 <sup>o</sup>			
Data	31/10/2014	Hora	19.20	Aula nº	1	
Conteúdos	Competências Gerais	Competências Específicas	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Afiinação entre os elementos de cada voz.</li> <li>• Afiinação entre vozes.</li> <li>• Junção tímbrica.</li> <li>• Dinâmicas.</li> <li>• Ritmo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular a formação e o desenvolvimento de todas as potencialidades dos alunos, de acordo com uma visão holística do ensino.</li> <li>• Fomentar a integração do aluno no seio da classe de violino tendo em vista o desenvolvimento da sua sociabilidade.</li> <li>• Desenvolver o gosto pelas apresentações públicas.</li> <li>• Despertar o aluno para a música de conjunto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a capacidade de trabalho em conjunto.</li> <li>• Obter uma sonoridade e timbre homogéneo.</li> <li>• Desenvolver as potencialidades técnicas (velocidade de dedos e domínio do arco).</li> <li>• Executar ritmos compostos.</li> <li>• Executar e melhorar a execução de dinâmicas e nuances expressivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dividir as obras nas diferentes frases.</li> <li>• Executar, com o instrumento, as passagens que exigem maior destreza e cuidado na afinação, trabalhando-as de forma repetitiva e progressiva inicialmente em <i>pizzicato</i> e de seguida com arco.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de aula.</li> <li>• Instrumento.</li> <li>• Partituras.</li> <li>• Estante.</li> <li>• Lápis e borracha.</li> <li>• Sistema audiovisual (sempre que necessário).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Monitorização ao longo das aulas (observação direta).</li> <li>• Assiduidade.</li> <li>• Pontualidade.</li> <li>• Comportamento.</li> <li>• Métodos e hábitos de estudo.</li> </ul>	25 minutos: Escala  20 minutos: Peça

Aula nº 1

31/10/2014

## Metodologia

O aquecimento pretende trabalhar a sonoridade do grupo e a homogeneidade do conjunto. Desta forma, através da escala de Sol Maior trabalhar-se-á a distribuição de arco, as diferentes articulações, as dinâmicas, entre outros aspetos, tais como o ritmo e a afinação.

De seguida, para concluir a aula, os últimos 20 minutos servirão para trabalhar a obra que se pretende apresentar no concerto de Natal da Academia d'Artes de Cinfães. Esta obra combina as potencialidades que os alunos de 2º grau têm com as capacidades já adquiridas pelos colegas dos 3º, 4º e 5º grau.

A peça é construída a uma distância intervalar geralmente de 3ª, entre as duas vozes. Os alunos mais novos irão fazer a voz inferior (essencialmente na corda Lá e Sol) enquanto os alunos mais velhos irão ser responsáveis pela voz superior que explora a 1ª e 3ª posições.



Figura 11: Excerto da peça *Silent Night* de F. Gruber (parte final - compasso 17 a 26)

Procurar-se-á, ao longo do ano letivo, desenvolver o espírito de classe, de compreensão e entreaajuda.

## Relatório da aula

O aquecimento desenrolou-se conforme esperado tendo sido muito importante para se encontrar uma uniformidade de articulação e sonoridade.

De seguida, iniciou-se o trabalho e explicação da peça *Silent Night*.

Inicialmente trabalhou-se apenas a voz inferior (entregue aos mais novos), compasso a compasso. Cada compasso foi primeiro executado, um a um, em *pizzicato* e depois com arco, explicando-se antecipadamente a distribuição do mesmo. Sempre que um compasso era bem executado em conjunto por todos os alunos, repetia-se o mesmo processo para o compasso seguinte.

De seguida, trabalhou-se a voz superior, de forma mais rápida, pois os alunos demonstraram menos dificuldades.

Após este processo, chegou o momento de se juntar as duas vozes. Apesar de haver ainda muito a trabalhar e terem existido alguns enganos e desafinações, o balanço da aula é positivo e os alunos apresentaram grande entusiasmo com a disciplina.

Planificação de Aula Individual de Classe de Conjunto								
Disciplina	Ensemble de Violino	Sala	F.M. II	Duração	45 minutos	Sumário:		
Professor	Alexandra Ramos da Silva					Escala de Sol Maior.		
Semestre			1º			Silent Night.		
Data	14/11/2014	Hora	19.20	Aula nº	3			
Conteúdos	Competências Específicas	Competências Gerais		Estratégias		Recursos	Avaliação	Tempo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Afinação entre os elementos de cada voz.</li> <li>• Afinação entre vozes.</li> <li>• Junção tímbrica.</li> <li>• Exploração de dinâmicas.</li> <li>• Junção rítmica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a capacidade de trabalho em conjunto.</li> <li>• Obter uma sonoridade e timbre homogéneo.</li> <li>• Desenvolver as potencialidades técnicas (velocidade de dedos e domínio do arco).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular a formação e o desenvolvimento de todas as potencialidades dos alunos, de acordo com uma visão holística do ensino.</li> <li>• Fomentar a integração do aluno no seio da classe de violino tendo em vista o desenvolvimento da sua sociabilidade.</li> <li>• Desenvolver o gosto pelas apresentações públicas.</li> <li>• Despertar o aluno para a música de conjunto.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dividir as obras nas diferentes frases.</li> <li>• Executar, com o instrumento, as passagens que exigem maior destreza e cuidado na afinação, trabalhando-as de forma repetitiva e progressiva inicialmente em <i>pizzicato</i> e de seguida com arco.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de aula.</li> <li>• Instrumento.</li> <li>• Partituras.</li> <li>• Estante.</li> <li>• Lápis e borracha.</li> <li>• Sistema audiovisual (sempre que necessário).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Monitorização ao longo das aulas (observação direta).</li> <li>• Assiduidade.</li> <li>• Pontualidade.</li> <li>• Comportamento.</li> <li>• Métodos e hábitos de estudo.</li> </ul>	10 minutos: Escala  35 minutos: Peça

## Metodologia

O aquecimento (escala de Sol Maior) é algo que todos os alunos são capazes de executar sem hesitações.

Desta forma, os alunos podem concentrar-se noutros aspetos primordiais, tais como a sonoridade, a velocidade de arco, a articulação, o ritmo e a dinâmica. Este trabalho será importante para que a classe soe coesa e equilibrada.

No que diz respeito à peça, pretende-se que a segunda parte do *Silent Night* ocupe o momento central da aula. A metodologia aplicada nesta secção será igual à adotada nas aulas anteriores. Ou seja, compasso a compasso, primeiro em *pizzicato* e de seguida com arco. Cada compasso será executado individualmente sempre que os alunos apresentem dificuldades na sua execução.

Ter-se-á em consideração que na gestão do tempo de aula será necessário um trabalho mais intensivo e uma explicação mais detalhada com os alunos mais novos (voz inferior).

## Relatório da aula

Após o aquecimento, os alunos executaram a primeira parte da peça que havia sido trabalhada na aula passada, seguindo-se posteriormente para a segunda parte da peça.

Os alunos demonstraram mais dificuldades nesta secção e, por isso, cada compasso foi executado por cada aluno individualmente e retiradas as suas dúvidas. No entanto, tornou-se perceptível que esta secção não tinha sido lida em casa e, assim, a evolução e a progressão na aula foi lenta e cansativa. Por outro lado, os alunos mais velhos executaram a obra completa sem problemas, corrigindo-se apenas a afinação de uma nota (Si natural 2º dedo - corda Sol).

Planificação de Aula Individual de Classe de Conjunto							
Disciplina	Ensemble de Violino	Sala	F.M. II	Duração	45 minutos	Sumário:	
Professor	Alexandra Ramos da Silva					<i>Silent Night</i> (a duas vozes).	
Semestre			1º				
Data	05/12/2014	Hora	19.20	Aula nº	6		
Conteúdos	Competências Gerais	Competências Específicas		Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Afiinação entre os elementos de cada voz.</li> <li>• Afiinação entre vozes.</li> <li>• Junção tímbrica.</li> <li>• Dinâmicas.</li> <li>• Junção rítmica.</li> <li>• Qualidade de som.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular a formação e o desenvolvimento de todas as potencialidades dos alunos, de acordo com uma visão holística do ensino.</li> <li>• Fomentar a integração do aluno no seio da classe de violino tendo em vista o desenvolvimento da sua sociabilidade.</li> <li>• Desenvolver o gosto pelas apresentações públicas.</li> <li>• Despertar o aluno para a música de conjunto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a capacidade de trabalho em conjunto.</li> <li>• Obter uma sonoridade e timbre homogéneo.</li> <li>• Desenvolver as potencialidades técnicas (velocidade de dedos e domínio do arco).</li> <li>• Melhorar a capacidade de manter o tempo estável.</li> <li>• Melhorar a capacidade de ouvir os outros enquanto tocam.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Execução da obra na íntegra para trabalho de concentração.</li> <li>• Comparação de notas entre vozes para afinação.</li> <li>• Audição das gravações efetuadas na aula e apontamento das passagens críticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de aula.</li> <li>• Instrumento.</li> <li>• Partituras.</li> <li>• Estante.</li> <li>• Lápis e borracha.</li> <li>• Sistema audiovisual (sempre que necessário).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Monitorização ao longo das aulas (observação direta).</li> <li>• Assiduidade.</li> <li>• Pontualidade.</li> <li>• Comportamento.</li> <li>• Métodos e hábitos de estudo.</li> </ul>	45 minutos: Peça

## Metodologia

Esta aula será o culminar das aulas anteriores, sendo a última antes da audição de instrumento e de classe de conjunto. Por causa disso, e de modo a familiarizar os alunos com o espaço onde irá decorrer a audição, a aula será realizada na sala de audições e serão trabalhadas dinâmicas e a junção das duas vozes.

Sempre que necessário recorrer-se-á à utilização de instrumentos de gravação áudio para que os alunos possam ter noção do som resultante da execução enquanto grupo.

## Relatório da aula

A aula superou as expetativas, notando-se uma grande evolução individual. Os alunos mostraram um maior controlo das arcadas e afinação, revelando um maior empenho e dedicação no estudo em casa. No entanto, foi necessário relembrar algumas soluções técnicas nomeadamente quanto à afinação dos 4<sup>os</sup> dedos.

Através do trabalho de junção entre vozes, procurou-se um maior equilíbrio sonoro, existindo por vezes algumas hesitações ou balanços de andamento.

Para concluir a aula, foram feitas algumas considerações quanto à apresentação na audição e dadas palavras de incentivo como “vocês conseguem realizar uma boa *performance*”, “a obra está bastante bem”, “não se preocupem pois trabalharam muito para esta audição” e “vocês são capazes”, mas também relembrada a necessidade de dedicação e empenho durante a próxima semana.

Os alunos demonstraram entusiasmo quanto à primeira apresentação pública do *ensemble* de violino.

Planificação de Aula Individual de Classe de Conjunto							
<b>Disciplina</b>	Ensemble de Violino	<b>Sala</b>	F.M. II	<b>Duração</b>	45 minutos	<b>Sumário:</b>	
<b>Professor</b>	Alexandra Ramos da Silva					Entrega do relatório para o 2º Período. <i>Home on to Range</i> de Franck Sinatra.	
<b>Semestre</b>			1º				
<b>Data</b>	12/12/2014	<b>Hora</b>	19.20	<b>Aula nº</b>	7		
Conteúdos	Competências Gerais	Competências Específicas		Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Afiinação entre os elementos de cada voz.</li> <li>• Junção tímbrica.</li> <li>• Dinâmicas.</li> <li>• Frase de cada voz e o seu sentido musical.</li> <li>• Ligaduras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular a formação e o desenvolvimento de todas as potencialidades dos alunos, de acordo com uma visão holística do ensino.</li> <li>• Fomentar a integração do aluno no seio da classe de violino tendo em vista o desenvolvimento da sua sociabilidade.</li> <li>• Desenvolver o gosto pelas apresentações públicas.</li> <li>• Despertar o aluno para a música de conjunto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a capacidade de trabalho em conjunto.</li> <li>• Obter uma sonoridade e timbre homogéneo.</li> <li>• Desenvolver as potencialidades técnicas (velocidade de dedos e domínio do arco).</li> <li>• Executar ligaduras sem cortes entre as notas.</li> <li>• Reconhecer a armação de clave e tonalidade da obra.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dividir as obras nas diferentes frases.</li> <li>• Método expositivo e demonstrativo.</li> <li>• Audição da gravação áudio da peça.</li> <li>• Leitura da obra por partes em <i>pizzicato</i> (voz inferior) e com arco (voz superior).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de aula.</li> <li>• Instrumento.</li> <li>• Partituras.</li> <li>• Estante.</li> <li>• Lápis e borracha.</li> <li>• Sistema audiovisual (sempre que necessário).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Monitorização ao longo das aulas (observação direta).</li> <li>• Assiduidade.</li> <li>• Pontualidade.</li> <li>• Comportamento.</li> <li>• Métodos e hábitos de estudo.</li> </ul>	25 minutos: reflexão e entrega do material  20 minutos: Peça

## Metodologia

A primeira parte da aula será destinada a uma breve reflexão relativamente à prestação dos alunos na audição, procurando-se estimular a sua autoanálise e autocrítica. De seguida, serão decididas as obras a preparar no 2º período, que irão constituir o concerto de Carnaval e Páscoa.

Na segunda parte da aula procurar-se-á fazer uma abordagem geral à peça *Home on to Range* no que diz respeito às duas vozes.



Figura 12: Excerto da peça *Home on to Range* (*Cowboy Song*) de F. Sinatra.

## Relatório da aula

A aula decorreu conforme planeado. Os alunos mostraram satisfação quanto à audição, mas transmitiram de forma clara que ambicionam apresentar maior qualidade numa próxima audição, pois mencionaram que conseguem e têm motivação para executar obras mais difíceis e interessantes e que estão determinados em se dedicarem mais ao estudo das obras de classe de conjunto pois sentiram grande prazer a tocar em *ensemble* na audição.

Depois de distribuídas as novas obras, escutou-se a gravação musical da peça *Home on the Range*, explicando-se que seria a primeira obra a ser trabalhada.

Assim, a voz superior foi executada com arco, respondendo-se a algumas questões técnicas que levantaram mais dúvidas. De seguida, trabalhou-se a voz inferior em *pizzicato*, na íntegra, de forma lenta, repetindo-se as passagens sempre que os alunos apresentavam maiores dificuldades.

## Planificação de Aula Individual de Classe de Conjunto

Disciplina	Ensemble de Violino	Sala	F.M. II	Duração	45 minutos	Sumário:	
Professor	Alexandra Ramos da Silva					<i>Allegro nº 8</i> de Mozart. <i>Musette</i> de J. S. Bach.	
Semestre			2º				
Data	08/05/2015	Hora	19.20	Aula nº	22		
Conteúdos	Competências Gerais	Competências Específicas	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Afinação entre os elementos de cada voz.</li> <li>• Afinação entre vozes.</li> <li>• Junção tímbrica.</li> <li>• Dinâmicas.</li> <li>• Junção rítmica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular a formação e o desenvolvimento de todas as potencialidades dos alunos, de acordo com uma visão holística do ensino.</li> <li>• Fomentar a integração do aluno no seio da classe de violino tendo em vista o desenvolvimento da sua sociabilidade.</li> <li>• Desenvolver o gosto pelas apresentações públicas.</li> <li>• Despertar o aluno para a música de conjunto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a capacidade de trabalho em conjunto.</li> <li>• Obter uma sonoridade e timbre homogéneo.</li> <li>• Desenvolver as potencialidades técnicas (velocidade de dedos e domínio do arco).</li> <li>• Executar dinâmicas e nuances expressivas.</li> <li>• Melhorar a execução de diferentes articulações como o <i>spiccato</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dividir as obras nas diferentes frases.</li> <li>• Executar, com o instrumento, as passagens que exigem maior destreza e cuidado na afinação, trabalhando-as de forma repetitiva e progressiva inicialmente em <i>pizzicato</i> e de seguida com arco.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de aula.</li> <li>• Instrumento.</li> <li>• Partituras.</li> <li>• Estante.</li> <li>• Lápis e borracha.</li> <li>• Sistema audiovisual (sempre que necessário).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Monitorização ao longo das aulas (observação direta).</li> <li>• Assiduidade.</li> <li>• Pontualidade.</li> <li>• Comportamento.</li> <li>• Métodos e hábitos de estudo.</li> </ul>	20 minutos: Allegro  25 minutos: Musette	

Aula nº 22

08/05/2015

## Metodologia

Esta aula será dedicada ao trabalho do *Allegro* de Mozart (relembrar algumas questões) e leitura do *Musette*.

No que diz respeito ao *Musette*, procurar-se-á trabalhar as duas vozes de forma independente, com arco para conhecimento de notas, ritmo, afinação e arcadas (primeira parte).

## Relatório de aula

A aula decorreu conforme planeado e com bons resultados, apesar de ter sido apenas trabalhada metade de cada obra. No *Allegro* de Mozart (20 minutos) foi pedido à voz superior que articulasse mais as notas, nomeadamente quando têm duas colcheias para cima (*spiccato*). Para isso, a primeira frase foi executada em cordas soltas para correta distribuição de arco e articulação.

Os alunos não deveriam estar na ponta para execução do *spiccato* e, por isso, deviam poupar arco antes. O mesmo aconteceu no compasso 13 que estava desarticulado.

Quanto à afinação, este compasso foi trabalhado nota a nota em piano, pedindo-se para subirem bem o primeiro dedo e esticarem o segundo dedo (Sol suspenso – compasso 14).



Figura 13: Excerto do *Allegro n° 8* de Mozart (compasso 11 a 16).

A voz de baixo, por sua vez, estava desafinada em especial na segunda frase, na qual o Dó suspenso (2º dedo) estava geralmente baixo.

Foi pedido aos alunos que executassem (voz superior e inferior) a segunda frase e parassem no Ré 3º dedo no compasso 11; devendo-se escutar um uníssono. A afinação foi corrigida.

A terceira frase foi trabalhada em termos de fraseado e junção e procedeu-se à aplicação da fermata (compasso 22).



Figura 14: Excerto do *Allegro n.º 8* de Mozart (compasso 22 e 23).

Nos 25 minutos seguintes, foi lida a primeira parte com arco (voz superior e inferior, individualmente) do *Musette* de Bach. Foi pedido aos alunos que a estudassem em casa e lessem a segunda parte lentamente.

Planificação de Aula Individual de Classe de Conjunto							
Disciplina	Ensemble de Violino	Sala	F.M. II	Duração	45 minutos	Sumário:	
Professor	Alexandra Ramos da Silva					Escala de Láb Maior. <i>Musette</i> de J.S. Bach.	
Semestre			2º				
Data	05/06/2015	Hora	19.20	Aula nº	26		
Conteúdos	Competências Gerais	Competências Específicas	Estratégias		Recursos	Avaliação	Tempo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ritmo e divisão de arco.</li> <li>• Distribuição dos dedos na escala e afinação.</li> <li>• Afinação.</li> <li>• Solfejo</li> <li>• Junção das vozes.</li> <li>• Qualidade e projeção sonora.</li> <li>• Equilíbrio tímbrico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular a formação e o desenvolvimento de todas as potencialidades dos alunos, de acordo com uma visão holística do ensino.</li> <li>• Fomentar a integração do aluno no seio da classe de violino tendo em vista o desenvolvimento da sua sociabilidade.</li> <li>• Desenvolver o gosto pelas apresentações públicas.</li> <li>• Despertar o aluno para a música de conjunto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a capacidade de trabalho em conjunto.</li> <li>• Obter uma sonoridade e timbre homogéneo.</li> <li>• Desenvolver as potencialidades técnicas (velocidade de dedos e domínio do arco).</li> <li>• Reconhecer a tonalidade e armação de clave da obra.</li> <li>• Melhorar a capacidade de resposta nomeadamente na correcção da afinação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Executar, com o instrumento, as passagens que exigem maior destreza e cuidado na afinação, trabalhando-as de forma repetitiva e progressiva inicialmente em <i>pizzicato</i> e de seguida com arco.</li> <li>• Solfejar as notas com o ritmo.</li> <li>• Junção das vozes com marcação do tempo.</li> <li>• Identificação das notas mais desafinadas.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de aula.</li> <li>• Instrumento.</li> <li>• Partituras.</li> <li>• Estante.</li> <li>• Lápis e borracha.</li> <li>• Sistema audiovisual (sempre que necessário).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Monitorização ao longo das aulas (observação direta).</li> <li>• Assiduidade.</li> <li>• Pontualidade.</li> <li>• Comportamento.</li> <li>• Métodos e hábitos de estudo.</li> </ul>	<p>10 minutos: Escala</p> <p>45 minutos: Peça</p>

## Metodologia

Nesta aula pretende-se trabalhar a obra por secções e por naipes e, posteriormente, começar a trabalhar a obra como um todo através da junção das vozes.

## Relatório da aula

Com a aproximação do calendário da realização das provas globais denotou-se falta de estudo da obra da classe de conjunto e até algum esquecimento por parte dos alunos de notas e do que foi trabalhado na aula anterior.

Desta forma, relembrou-se cada linha melódica individualmente e por naipe. Se por um lado, os alunos que tocam a voz inferior revelam problemas de afinação em especial no que diz respeito aos primeiros e segundos dedos, por outro lado, a voz superior executa muitas vezes a obra com dó sustenido (é importante mencionar que a obra se encontra em Sol Maior). A aula foi pouco produtiva e não foi possível seguir a planificação realizada previamente.

Figura 15: Excerto da peça *Musette* de J.S.Bach (2ª parte).

### 3. Reflexão crítica sobre prática de ensino supervisionada

Este estágio supervisionado no âmbito do Mestrado em Ensino de Música – variante Instrumento e Classe de Conjunto é de extrema importância pois o mestrando é colocado perante uma instituição de ensino artístico da música com objetivos e métodos a atingir. Desta forma, um professor tem que organizar e estruturar toda a aula a nível semanal e letivo a fim de conseguir trabalhar todos os conteúdos a que se propôs.

Através da realização do estágio foi possível compreender a importância do papel do professor no processo de aprendizagem e evolução de um aluno. No entanto, no meu entender, também o professor deve ser alguém disposto a uma constante aprendizagem e modificação das suas práticas pedagógicas em função dos estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos.

A planificação das aulas, bem como a análise e reflexão do desenrolar de cada uma delas, permitiu que identificasse os fatores que dificultavam a evolução do desempenho da aluna, e a procurar/implementar novas formas de organizar e apresentar os conteúdos e novas estratégias de aprendizagem e motivação.

Assim, a capacidade para refletir sobre a ação pedagógica é uma das características de um bom professor, na medida em que lhe possibilita um ajustamento às diferentes realidades e contextos sociais e de aprendizagem.

Através de uma atitude analítica e reflexiva, procuraram-se novas formas de motivar os alunos e de os envolver na aprendizagem da música, recorrendo-se a estratégias colaborativas e lúdicas, à escolha de obras de interesse musical e técnico, à prática de um diálogo aberto e estimulando-se o interesse e curiosidade, o bom comportamento, o sentido de responsabilidade, a pontualidade, a organização, a amizade e o espírito de entreajuda.

Os sucessos alcançados pelos alunos foram sempre valorizados, sendo que o esforço dos alunos foram sempre compreendidos tais como as suas dificuldades. No decorrer da prática docente, tentei ser o mais coerente possível a nível pedagógico evitando, assim, o prejuízo do seu desenvolvimento educacional.

Relativamente às questões de caráter humano, tentei criar laços de amizade com os alunos, de modo a que todos me pudessem reconhecer como um agente essencial no processo de ensino/aprendizagem. No entanto desta “amizade pedagógica” nunca resultou a anulação da figura enquanto docente e do distanciamento necessário, e quando necessário, em relação ao aluno enquanto elemento em formação.

Sempre promovi o bom ambiente e a socialização entre os alunos, defendendo atitudes de entreajuda dentro e fora da sala de aula e repudiando atitudes de discriminação e de exclusão.

A classe de conjunto de violino mostrou uma indiscutível evolução desde a sua primeira apresentação pública no Natal e a última apresentação realizada no concerto de encerramento da masterclass. Relativamente à aluna de instrumento sobre a qual foi realizado o estágio, o seu nível de desmotivação foi sendo colmatado com a participação em diferentes atividades por mim promovidas ou incentivadas como a participação na Orquestra Sinfónica de Castelo de Paiva (tendo acompanhado sempre a aluna nos concertos e dado toda a ajuda na preparação do repertório) e a masterclass de violino com uma professora de renome.

Em modo de conclusão, senti que o ano letivo 2014/2015 decorreu dentro da normalidade, possibilitando uma melhoria na minha prática pedagógica e um bom relacionamento entre alunos e colegas que se mantém até hoje. O estágio supervisionado permitiu-me refletir sobre a minha prática docente, designadamente, identificar e compreender as dimensões que necessitam de ser objeto de maior análise, questionamento e reorganização, com vista à evolução e ao aperfeiçoamento do meu desempenho.

**Parte 2**  
**Projeto de Investigação:**  
**A Motivação na Aprendizagem do Violino**



## I. Contextualização e Objetivos do Estudo

A aprendizagem da música, nomeadamente do violino, apresenta um alto nível de exigência e dificuldade, necessitando de grande empenho, esforço e dedicação. Assim, uma das dimensões a que os professores dão particular atenção é à gestão da motivação dos alunos, pois como é sabido, a aprendizagem musical envolve investimento pessoal de natureza física, mental e emocional e este será tanto melhor conseguido quanto mais motivados estiverem os alunos.

Segundo O'Neill (1997, referido em Gonçalves, 2010), os obstáculos que têm de ser ultrapassados na aprendizagem de um instrumento (tais como a postura com o instrumento, a articulação ou a leitura, entre muitos outros), que por serem individuais, são extremamente variáveis e exigem a adaptação do professor às necessidades específicas do aluno, podem ser um fator determinante na motivação musical.

No início, este tem de estar completamente concentrado na execução de todos os movimentos técnicos até estes estarem todos assimilados. O tempo dedicado à postura do corpo, pés e braços, a correta colocação dos dedos da mão esquerda e sua afinação e, sobretudo a exigência implícita na colocação da mão direita no arco, direção de arco e posicionamento do cotovelo conforme a corda são elementos que conduzem muitas vezes os alunos ao desânimo e, em último caso, à desistência.

Assim, cabe ao professor encontrar um equilíbrio entre exigência e motivação, sendo estes os dois elementos preponderantes. A forma como estes dois elementos interagem torna-se, contudo, uma das questões mais difíceis que o professor encontra na área da música, nomeadamente do violino. A gestão da frustração, ansiedade e desânimo nas várias fases de evolução da aprendizagem, implica que o professor dê particular atenção às tarefas propostas e ao seu nível de exigência, aos interesses dos alunos, aos seus sentimentos e às estratégias motivacionais por estes mais valorizadas.

No decorrer da minha atividade enquanto docente, fui constatando que o interesse e a motivação dos alunos para aprender violino influenciam a evolução e a persistência na aprendizagem e, por isso fui-me questionando como motivar os alunos no processo de aprendizagem do violino. Desta forma, *A Motivação na Aprendizagem do Violino* é o tema que está na base da questão de investigação (Como motivar um aluno na aprendizagem do violino?) que orienta o estudo, procurando identificar e analisar as motivações dos alunos para a aprendizagem do violino e a sua influência no percurso musical. Para tal, definiram-se os seguintes objetivos:

- Identificar e analisar as motivações dos alunos para a aprendizagem do violino através da perspectiva dos alunos e dos pais;
- Compreender qual o papel da motivação no processo de aprendizagem do violino através da perspectiva dos professores e dos pais, identificando o grau de motivação sentido pelos alunos neste processo;
- Identificar os principais responsáveis pela ativação da motivação através das opiniões facultadas pelos pais e professores;
- Identificar as estratégias usadas pelos professores no ensino do violino e aquelas que são identificadas pelos alunos como mais motivadoras?
- Conhecer a opinião dos pais acerca do processo de aprendizagem do violino e saber se acompanham este processo;
- Saber se os alunos partilham a opinião dos pais relativamente ao processo de aprendizagem do violino bem como à forma como fazem este acompanhamento;
- Conhecer a opinião dos pais, alunos e professores acerca da importância que atribuem ao estudo do violino em casa e a sua relação com a motivação;
- Conhecer e analisar a opinião dos pais sobre a importância que atribuem à aprendizagem da música para o desenvolvimento do seu educando, comparativamente às outras disciplinas do programa curricular oficial;
- Conhecer a opinião dos professores sobre a importância que os pais/encarregados de educação atribuem à aprendizagem da música para o desenvolvimento dos alunos, comparativamente às outras disciplinas do programa curricular oficial.

## II. Enquadramento e fundamentação teórica

### 1. A Música e o ensino especializado

#### 1.1 Evolução do ensino especializado da Música em Portugal

Até meados do séc. XVIII o ensino da música em Portugal foi essencialmente ministrado na esfera da Igreja, refletindo-se na existência de capelas musicais em quase todas as dioceses portuguesas até à revolução liberal de 1834.<sup>15</sup>

Após a extinção, em 1834, do Seminário Patriarcal responsável pela formação de músicos profissionais (sobretudo ligados à música religiosa), esta valência foi entregue ao Conservatório de Música de Lisboa (criado sob as diretrizes do decreto de 5 de maio de 1835, como anexo à Casa Pia), com vista ao desenvolvimento de uma ação caritativa e laica a ambos os sexos.

Todavia, cedo se verificou que a instituição não atingia os seus fins, tendo sido incorporada, em novembro de 1836, no Conservatório Geral de Arte Dramática que passava desta forma a englobar três escolas: uma escola de música, uma escola de teatro e declamação e uma escola de dança e mímica.

Em 1840, finalmente a Rainha D. Maria II cedeu às solicitações do director João Domingos Bomtempo e colocou a instituição sob proteção régia, designando-a de Conservatório Real de Lisboa e reconhecendo os seus estatutos (1841). Em 1869, com objetivo de reduzir a despesa pública, foram reduzidos os cursos lecionados pelo Conservatório Real de Lisboa e, entre 1888 e 1890, os currículos foram reformulados tendo em conta as disciplinas e sua duração.<sup>16</sup>

Mais tarde, devido à importância que a música obteve para a sociedade lisboeta, o decreto-lei de 13 de janeiro de 1898 criou para quase todos os instrumentos os cursos gerais e superiores (Gomes, 2000).

Três anos passados, o então diretor Augusto Machado alterou a duração e estrutura dos cursos e definiu limites etários mínimos e máximos para admissão de alunos aos diversos cursos de música, modernizando o Conservatório.

Mas quando se analisa a evolução do ensino da música em Portugal torna-se obrigatório mencionar a reforma de Vianna da Motta (1968-1948) e a contra-reforma do Estado Novo.

---

<sup>15</sup> Devido à política de terror que caracterizou o governo de D. Miguel, os liberais não aceitaram a sua legitimidade (D. Miguel havia casado com a Rainha D. Maria II sob pretensa de respeitar as leis liberais) e constituíram um governo de regência nos Açores. Assim, em 1832, D. Pedro regressou a Portugal com as suas tropas, desencadeando dois anos de guerra civil que culminaram, em 1834, com a vitória dos liberais, a assinatura da Convenção de Évora Monte e a partida de D. Miguel para o exílio em Génova.

<sup>16</sup> Disponível em: <http://www.emcn.edu.pt/>, acedido a 1, 05, 2016.

Vianna da Motta foi uma figura de referência no panorama musical português, tendo introduzido, em 1919, uma reforma estrutural que procurou aumentar a duração do curso de piano, dividir os cursos de instrumento em três graus distintos (elementar, complementar e superior), abrir cursos livres, criar bolsas de subsídio, adotar exclusivamente o solfejo entoado em detrimento do solfejo rezado, incluir disciplinas de Cultura Geral, criar classe de Ciências Musicais e delimitar as admissões e faixas etárias correspondentes (decreto nº 5546, de 9 de maio de 1919: art. 6.º e 16.º, e decreto nº 6129, de 25 de setembro de 1919: art. 30.º).

Refletindo o golpe militar de 28 de maio de 1926<sup>17</sup>, o Ministério da Educação através do decreto 18461, de 14 de junho de 1930, determinou que o Conservatório Nacional de Música<sup>18</sup> e o Conservatório Nacional de Teatro passariam a constituir uma única instituição escolar sob a administração de um inspetor (mantendo Vianna da Motta como o diretor da área da música até 1938), e instaurou a formação de três classes de conjunto (classe de canto coral, classe de música de câmara e classe de orquestra). No entanto, em 1930, devido à difícil situação das finanças públicas, o preâmbulo do decreto 18881 veio abreviar a duração de alguns cursos, suprimir determinadas disciplinas (como as de Cultura Geral e a de Regência) e extinguir o lugar de 4 professores, anulando alguns dos progressos realizados até à data.

Anos mais tarde, em meados de 1966, o Ministro da Educação, Professor Doutor Galvão Teles, decidiu elaborar um projeto de reforma do ensino da música abrindo o curso de Direção de Coro (com o intuito de preparar professores de Canto Coral do ensino oficial e particular), determinando a obrigatoriedade da frequência da classe de coro (exceto os alunos que frequentavam o 1º ano de solfejo) e exigindo a apresentação de certificado de aprovação no exame de 4ª classe para admissão no Conservatório.

Na sequência da apresentação do Projeto do Sistema Escolar<sup>19</sup> em 1971 pelo Ministério da Educação Nacional, o Conservatório Nacional foi, até 1974, colocado num regime de experiência pedagógica, visando a promoção de novos métodos de ensino tais como novos planos de estudos e programas, novos métodos e condições de ensino e novos sistemas de avaliação e de acesso aos estudos artísticos.

Este regime de experiência refletiu-se, anos mais tarde, na introdução da música no sistema geral de ensino através do decreto-lei nº 310/83, de 1 de junho, criando-se ao nível do ensino preparatório e secundário os cursos gerais de Instrumento. Os cursos de Instrumento foram regulados por legislação específica, podendo de acordo

---

<sup>17</sup> O golpe militar de 28 de maio de 1926 foi chefiado pelo General Gomes da Costa e suspendeu a Constituição de 1911, instaurando uma ditadura militar.

<sup>18</sup> O nome da instituição foi alterado de Conservatório Real de Lisboa para Conservatório Nacional de Música após a implementação da República em 1910.

<sup>19</sup> O Projeto do Sistema Escolar foi aprovado em 1971 pelo Ministro da Educação Veiga Simão, introduzindo pela primeira vez o conceito de democratização no âmbito de um regime político nacionalista e conservador.

com a portaria 294/84, de 17 de Maio<sup>20</sup> serem ministrados em regime supletivo em horário possível pelo aluno e instituição escolar, oferecendo a mesma habilitação que a atribuída pelo regime articulado.<sup>21</sup>

No seu articulado, o decreto-lei 310/83, artigo nº 2, consciencializou ainda para a educação da música a nível do pré-escolar e ensino primário como um meio de deteção e desenvolvimento das aptidões da criança.

Com a reforma do sistema educativo, iniciada com a aprovação pela Assembleia da República da Lei de Bases do Sistema Educativo (decreto-lei nº46/86), iniciou-se um ciclo de alterações extensível ao ensino vocacional da música. Desta forma, foi autorizada a criação de estabelecimentos especializados de ensino secundário, destinados à índole artística, e reforçadas as componentes ministradas nas escolas especializadas do ensino básico.

A nível da reorganização curricular e pedagógica (Lei de Bases do Sistema Educativo nº 46/86), integrou-se, desde o 1º ciclo do ensino básico até ao ensino secundário, componentes do ensino artístico no ensino genérico. Ou seja, iniciação das expressões plástica, musical e motora no 1º ciclo, Educação Visual e Educação Musical no 2º ciclo e Educação Física ou Dança e Educação Musical ou Iniciação Tecnológica no 3º ciclo.

Em 1988, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo continuou este trabalho de promoção do ensino artístico através da criação de um conjunto de subprogramas, entre os quais se destacaram a criação de uma rede de escolas básicas e secundárias do ensino artístico, incremento do ensino artístico através de modalidades de articulação entre escolas e criação de uma oferta de formação profissional artística.

A distinção entre educação artística genérica e educação artística vocacional foi regulamentada dois anos depois (1990) pelo decreto-lei nº 344, de 2 de novembro, estabelecendo-se ainda a Educação Musical como obrigatória até ao 6º ano e opcional até ao 12º ano (só sendo aplicada, no entanto, até ao 9º ano).

Posteriormente, nos finais do séc. XX e segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (alterada pela lei nº 115/97, de 19 de setembro), o ensino foi estruturado em ensino básico, ensino secundário, formação profissional e ensino superior.

Apesar de a Educação Musical ter conquistado um lugar no currículo do ensino genérico da música (limitando-se, no entanto a dois níveis escolares), a aprendizagem instrumental na primeira década do séc. XXI continuou longe de assumir um lugar curricular de destaque dentro da organização escolar. Limitado ao ensino vocacional

---

<sup>20</sup> Em 1985, o ex-secretário de estado adjunto do Ministro da Educação, António de Almeida Costa, referiu-se a esta portaria como a primeira oportunidade de introdução da música nos planos de ensino como opção vocacional, tendo em consideração a elaboração de um horário compatível entre a componente artística e a componente geral.

<sup>21</sup> No entanto, as normas estipuladas por este decreto-lei tornaram-se inviáveis em termos práticos devido à sua rigidez, pois pretendia uma opção vocacional aos 9-10 anos de idade.

(ministrado nas escolas de música)<sup>22</sup> e ao ensino profissional (entregue às escolas profissionais), o ensino artístico foi alvo, em 2007, de um estudo designado de *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico* apresentado em fevereiro do mesmo ano à Ministra da Educação (Fernandes, 2007).

Segundo Alexandra Trindade (2010: 42): “o relatório de 2007 pôs em causa se as escolas públicas do ensino artístico da música não se teriam tornado em instituições de ocupação de tempos livres com elevadas taxas de insucesso”.

Assim, este estudo veio demonstrar a necessidade de se aplicar um currículo definido que funcionasse em termos práticos e se encontrasse devidamente fundamentado quanto às atualizações pedagógicas. Ou seja, era importante desenvolver uma visão sólida e clara do lugar do ensino especializado da música no sistema educativo, esclarecendo os seus objetivos e metas.

Com base no currículo existente e nas tentativas reformistas que ocorreram, constatou-se que o desenvolvimento curricular procurou apenas, até 2007, adicionar um certo número de disciplinas do ensino especializado da música à componente do ensino regular com alguns ajustamentos da carga horária de forma a que o horário escolar fosse considerado aceitável.

Na tentativa de contrariar estes dados, o Ministério da Educação tem, até aos dias de hoje, alterado e regulamentado o currículo, os processos de admissão, as modalidades/regimes de lecionação, bem como os meios de financiamento.

Assim, os cursos são hoje organizados em três modalidades:

- Regime Articulado: este regime é totalmente financiado pelo Ministério da Educação (2800 a 3500 euros anuais por aluno no ensino básico, segundo Despacho 15897, de 2009), sendo que os alunos frequentam as disciplinas do curso artístico especializado numa escola de ensino artístico e as restantes componentes numa escola de ensino regular. A partir do ano letivo 2009/2010 o regime articulado passou a providenciar a formação de turmas específicas<sup>23</sup> e todo o ensino passou a ser lecionado nas escolas de ensino regular com protocolo.

Assim, é possível afirmar que o regime articulado estrutura-se em torno do conceito pedagógico de classe, atribuindo-se um único conselho de turma para a avaliação de disciplinas que podem ser lecionadas em dois espaços distintos. Os alunos inscritos neste regime contam com uma pequena redução de horário advinda de estarem dispensados da disciplina de Educação Musical e Educação

---

<sup>22</sup> O ensino vocacional visa proporcionar o aprofundamento dos conhecimentos em ciências musicais propiciando o domínio da execução instrumental/vocal e sendo lecionado nas academias e conservatórios (públicos ou particulares) (Gomes, 2000).

<sup>23</sup> Segundo o parâmetro nº19 da portaria nº 1550/2002 de 26 de dezembro, as turmas das escola de ensino regular passaram a integrar numa mesma turma os alunos de básico ou complementar que frequentassem o regime articulado, sendo que estas podem, sob proposta do estabelecimento de ensino regular, serem excepcionalmente constituídas por menos elementos que o previsto nos diplomas gerais (Portaria nº 267/2011, de 15 de setembro). Estas turmas têm ainda horários elaborados de forma a que, os alunos não fiquem sujeitos a tempos não letivos intercalares, à exceção dos que correspondem ao período da refeição.

Visual e Tecnológica no 2º ciclo e, no 3º ciclo, além da dispensa da Educação Tecnológica, contarem com uma redução da carga letiva a História.

- Regime Supletivo: neste tipo de regime as duas componentes (geral e artística) são independentes, podendo os alunos serem parcialmente participados (1400 a 1750 euros anuais por aluno no ensino básico, segundo Despacho 15897, de 2009) através do cumprimento de algumas normas e condições. Assim, os alunos frequentam a componente de formação vocacional numa instituição artística independentemente das suas habilitações gerais.
- Regime Integrado: neste caso ambas as componentes (geral e artística) são lecionadas nas mesmas instalações constituindo, assim, uma única escola com ambas as variantes (5840 a 6440 euros anuais por aluno no ensino básico, segundo Despacho 15897, de 2009) (Trindade, 2010).

Com vista à organização curricular, o Ministério da Educação, através da portaria nº 691/2009, de 25 de junho (revogando a Portaria nº1550/2002, de 26 de dezembro), definiu que o Ensino Básico (2º ciclo) em regime de articulado contempla o seguinte plano curricular: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História e Geografia de Portugal, Matemática, Ciências da Natureza, Educação Física, Educação Moral e Religiosa, Área de Projeto, Formação Cívica, Formação Musical, Classes de Conjunto e Instrumento.

Segundo a mesma portaria, o 3º ciclo foi uniformizado, compreendendo agora as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira I e II, Geografia, História, Matemática, Ciências Naturais, Físico-Química, Educação Física, Educação Moral e Religiosa, Área de Projeto, Formação Cívica, Educação Visual, Formação Musical, Classes de Conjunto e Instrumento.<sup>24</sup>

No que diz respeito aos processos de admissão, o Ministério determinou, através da Portaria nº 267/2011, de 15 de setembro, que podem ser admitidos nos cursos básicos de música, em regime de articulado, os alunos que ingressem no 5º ano de escolaridade e se encontrem inscritos numa escola de ensino especializado de música, (pública ou particular com paralelismo ou autonomia pedagógica), no 1º grau em todas as disciplinas de formação vocacional constante no plano curricular.

Segundo a mesma portaria, o curso secundário de música, em regime de articulado, fica reservado aos alunos que completaram os cursos básicos (ingressando no 10º ano de escolaridade) e se encontrem inscritos numa escola de ensino especializado de música (pública ou particular, com paralelismo ou autonomia

---

<sup>24</sup> Relativamente às disciplinas de ensino regular e artístico, a portaria nº 27/2004, de 8 de abril, anexo I do nº3 do artigo 9º prevê que não possa existir um desfasamento maior que dois anos entre estas duas valências de ensino, sendo que o ensino articulado fica limitado a um aluno sempre que este numa das componentes de formação vocacional não obtenha aproveitamento em dois anos consecutivos.

pedagógica), em todas as componentes de formação específica, técnico-artística ou vocacional decretadas pelo plano de estudos.<sup>25</sup>

Por último, o Estado comprometeu-se a um financiamento integral ou parcial com vista ao desenvolvimento e estabilidade do ensino especializado da música. No entanto, o ensino artístico tem, atualmente, encontrado francos problemas relacionados com o seu financiamento.

Desta forma, a Assembleia da República resolveu, nos termos do nº 5 do artigo 166 da Constituição, recomendar ao governo a análise das consequências dos atrasos nos financiamentos no ano letivo transato (2015/2016), cumprindo os prazos legalmente previstos através de formas de compensação.

Contudo, o financiamento e sustentabilidade do ensino artístico continuam a ser um problema, conforme comprova a intervenção de Miguel Tiago na Assembleia da República a 13 de janeiro:

Todos têm o direito a aprender um instrumento musical, todos têm o direito a ter contacto e a aprender as artes e, inclusivamente, se o entenderem, a fazerem também delas a sua profissão. Para isso é preciso uma oferta pública que, neste momento, assenta, em grande parte, em instituições privadas, muitas delas associativas, autárquicas, enfim, de várias tipologias. A supressão do financiamento, a asfixia a que estas instituições estiveram sujeitas mostra que, para o PSD e o CDS, o ensino especializado das artes era claramente um engulho para a sua estratégia para a educação e para o afunilamento das experiências curriculares e da formação dos indivíduos. Precisamente por entendermos o contrário é que propomos hoje não só um mecanismo de emergência que venha dar resposta a estas necessidades — e saudamos o Governo por já ter atendido às questões mais candentes —, mas também a revisão e o estudo da rede e da missão da rede do ensino especializado artístico, para que ele dê, de facto, resposta às necessidades do País (Tiago, 2016).

## 1.2 A Música e a Criança

A aprendizagem de um instrumento musical favorece o desenvolvimento das capacidades motoras e sensoriais, da linguagem, da cognição, da atenção e concentração, do sentido estético e da socialização.

Assim, segundo a revista *Psiquiatria Molecular* e a pediatra Paula Pires de Matos (pediatra do desenvolvimento com formação académica na área da música), metade

---

<sup>25</sup> As disciplinas constantes do plano de estudos estão organizadas em unidades letivas de 90 minutos, correspondente à duração efetiva de lecionação, sem prejuízo de poderem ser subdivididas em tempos de 45 minutos em função da natureza das disciplinas (portaria nº 691/2009, de 25 de junho).

da inteligência de uma criança é fruto da genética e a outra metade depende da estimulação cerebral da criança, conseguida, por exemplo, através da aprendizagem da música, possibilitando o desenvolvimento da mesma como ser, como pessoa e enquanto personalidade única.<sup>26</sup>

Salientando os diversos estudos que confirmam as vantagens da aprendizagem da música, também a revista *The Journal of Neuroscience* e a *Northwestern University*, nos Estados Unidos, realçam o fato de que as pessoas que estudaram música por um período entre quatro e catorze anos (começando na infância) obtiveram melhor desempenho na escrita e leitura e respondem mais rápido aos sons do que as que nunca estudaram música.<sup>27</sup>

No entanto, a música não se entrelaça apenas com as funções básicas do cérebro como a memória, a linguagem e a aprendizagem, mas também desencadeia as emoções. Este impacto emocional da música encontra-se bem documentado por Robert Zatorre (neurocientista na *Universidade de McGill* em Montreal), que usou uma tomografia por emissão de positrões para examinar mudanças de fluxo de sangue no cérebro relacionadas com respostas afetivas à música. Zatorre (1999) descobriu que as partes do cérebro envolvidas no processamento de emoção ficam mais ativas quando um indivíduo ouve música.

Mas, apesar das suas vantagens, qual a posição das crianças perante a música?

Gordon (2005) defende que a introdução da criança à música instrumental deve ser pensada, não existindo uma idade cronológica correta para começar a ter aulas de instrumento (apesar de defender que todas as crianças têm a capacidade de aprender música).

Mais importante do que a idade cronológica será a idade musical da criança, ou seja, terem passado todos os estádios da audição preparatória e sentido de movimentos e desenvolvido um vocabulário de padrões rítmicos. Desta forma, as aulas de instrumento podem ser vantajosas quer para as crianças que estão a desenvolver o estádio de aptidão musical, quer para as crianças que tenham o estádio de aptidão estabilizado se estas tiverem sentido objetivo de tonalidade e métrica (Gordon, 2005).

Por outro lado, Howard (1952: 63) defende que “ter um bom ouvido não significa necessariamente ser dotado para a música. O poder de definir sons não garante o poder de reproduzi-los. A aptidão para definir os sons é, no melhor dos casos, premissa favorável para a aptidão de fazer música.”

---

<sup>26</sup> Disponível em: [http://rr.sapo.pt/noticia/39332/o\\_que\\_fazer\\_para\\_ter\\_um\\_filho\\_mais\\_inteligente\\_de\\_lhe\\_musica\\_e\\_tire\\_lhe\\_o\\_tablet](http://rr.sapo.pt/noticia/39332/o_que_fazer_para_ter_um_filho_mais_inteligente_de_lhe_musica_e_tire_lhe_o_tablet), acedido a 16, 04, 2016.

<sup>27</sup> Disponível em: <http://revistacrescer.globo.com/Crianças/Desenvolvimento/noticia/2014/08/criancas-que-tem-contato-com-musica-aprendem-ler-e-escrever-com-mais-facilidade.html>, acedido a 26, 04, 2016.

Neste sentido, colocada perante a música, a criança perguntar-se-á como pode chegar àquele resultado devido ao seu desejo insaciável de aprender e compreender.

Contudo, a forma como esta introdução é realizada muitas vezes extingue o desejo de praticar esta arte. Ou seja, pedagogicamente limita-se a criança a determinadas notas e etapas de aprendizagem ao contrário do que acontece no meio em que a criança se insere onde se depara com constantes estímulos e informação.

No entanto, sendo a aprendizagem de um instrumento um processo exigente e demorado, esta aquisição segmentada de competências torna-se uma condição necessária, a par da obrigatoriedade de desenvolver um estudo diário (dependendo do tempo despendido da idade do aluno) o que constitui muitas vezes uma batalha para os pais (Howard, 1952).

Este fato acontece porque a relação da criança com a música não é igual à sua relação com o exercício da música. A execução através de um instrumento exige a descoberta pelos dedos das posições adequadas o que não tem nenhuma relação com a impressão que a música lhe provoca. De fato, o aumento de destreza requer treino intensivo que, por sua vez, requer energia, paixão e empenho. Por outras palavras, necessita de combustível motivador, sendo que o florescimento do talento é inicialmente um processo demorado.

Existindo, por vezes, resistência à prática diária a realizar em casa, torna-se importante os pais analisarem o grau de rejeição e o nível de aptidão e progresso demonstrado pelo educando. Assim, se há alguma capacidade e progresso do aluno e apenas alguma teimosia por parte destes aos exercícios diários a realizar em casa, certamente justifica-se a continuação das aulas, podendo-se indicar muito bons músicos que beneficiaram do incentivo contínuo dos pais quando o seu interesse espontâneo desapareceu.

Segundo Ilg e Ames:

“A luta para que sejam feitos os exercícios é tão constante que às vezes me pergunto se vale a pena. Por outro lado, como pode a mãe saber se todos os interessados não lamentarão que ela tenha deixado o filho parar?” (Ames & Ilg, 1978: 288).

Assim, um pai que tenha razões para acreditar que o filho tem alguma aptidão e interesse na aprendizagem de um instrumento musical deve procurar a continuação da aprendizagem da música (Ilg & Ames, 1978).

Todavia, se o educando demonstra pouca aptidão e progresso e uma grande resistência à prática diária, torna-se importante repensar e discutir o assunto.

Até à atualidade não foram realizados muitos estudos sobre esta perspetiva da criança quando confrontada com a aprendizagem inicial de um instrumento musical. Gary McPherson (1997, referido em Coyle, 2009) apresentou, porém, um estudo inovador através do acompanhamento de 157 crianças desde a escolha do

instrumento até ao final do ensino secundário, testemunhando os seus progressos e desempenhos. Desta forma, McPherson dividiu os alunos segundo o seu nível de compromisso e tempo de estudo e verificou que as crianças que obtiveram um maior desempenho não eram aquelas com elevado quociente intelectual, grande sentido rítmico, nem perícia sensório-motora, mas sim, aquelas que se tinham comprometido a longo prazo (pretensão de estudar durante todo o liceu ou toda a vida).

Resumindo, de acordo com os resultados obtidos, foi possível concluir que o grupo de compromisso a longo prazo ultrapassou significativamente o grupo de compromisso a curto prazo com o mesmo tempo de estudo diário e o grupo de compromisso a longo prazo com apenas 20 minutos de estudo progrediu mais rapidamente do que o grupo de compromisso a curto prazo com uma hora e meia de estudo diário (Coyle, 2009).

## 2. A motivação: definição, teorias e estratégias

A motivação é considerada um fator determinante no contexto escolar, potenciando o sucesso.

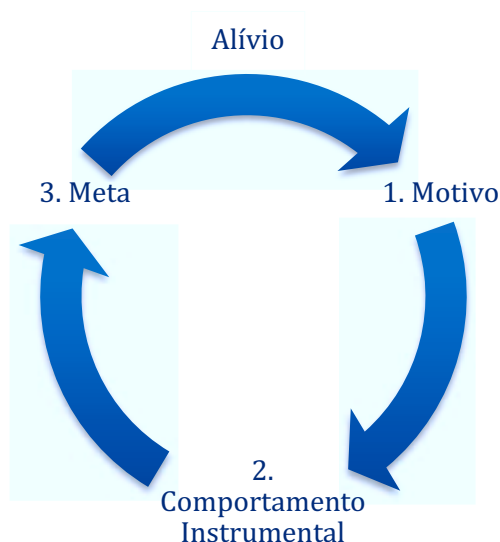
Assim, o desempenho escolar não pode ser explicado apenas com base na inteligência, no contexto familiar e na condição socioeconómica, assumindo a motivação um papel de destaque no processo de ensino/aprendizagem.

Desta forma, os vários estudos desenvolvidos sobre esta temática demonstram que 70% a 85% dos casos de insucesso escolar se devem a fatores motivacionais (conceito multifacetado com diversas perspetivas) e não à falta de capacidade intelectual dos alunos. Ou seja, a qualidade da aprendizagem escolar das crianças e o seu futuro desempenho profissional enquanto adultos não dependem apenas das suas capacidades intelectuais, mas também, da forma como esta lida com os diferentes desafios e dificuldades com que se depara (Lourenço & Paiva, 2010).

O conceito de motivação deriva das palavras latinas *motu* (movimento) e *movere* (mover) que significa ação de pôr em movimento. Assim, motivação designa o aspeto dinâmico do comportamento, ou seja, um conjunto de forças que orientam a ação de um indivíduo em direção a determinados objetivos em função de uma necessidade ou desequilíbrio (Pereira, 1976).

Nesta ótica, pode-se afirmar que a motivação é cíclica. A experiência da necessidade (falta psicológica ou fisiológica) origina o impulso que conduz o indivíduo à ação o que permite atingir o objetivo. Por sua vez, quando este objetivo é atingido, o motivo é reduzido (mesmo que temporariamente). Assim, o défice interno (necessidade) empurra a pessoa para a ação (impulso), aproximando-a ou afastando-a de uma meta específica (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Morgan (1978) distingue três fases neste ciclo. A primeira fase é o motivo que se define na psicologia como o impulso (em termos de necessidades fisiológicas) ou a necessidade (termo aplicado a motivos mais complexos como a realização e a aprovação social). A segunda fase é o comportamento ativado pelo indivíduo de forma a satisfazer o impulso ou necessidade subjacente. A terceira fase diz respeito à realização do objetivo, terminando o ciclo motivacional pois o impulso inicial é reduzido dado que a necessidade que esteve na sua origem está satisfeita.



**Esquema 1** : O ciclo da motivação: três fases (adaptado de Morgan, 1978: 51).

Os objetivos podem assumir um cariz positivo ou negativo em função das contingências agradáveis que se espera alcançar, assim como das contingências desagradáveis que se procura evitar.

Por sua vez, os impulsos podem ser caracterizados de duas formas:

- Primários, quando são de base puramente biológica (determinados geneticamente) e seguem um processo destinado à manutenção do equilíbrio interno do organismo (tais como a fome, sede, sono e sexo).
- Secundários, quando satisfazem necessidades de âmbito social como a necessidade de aprovação, competência e prestígio. Os impulsos secundários são também designados de adquiridos por serem um reflexo da aprendizagem, cultura e estímulos externos (Tavares, 1979).

Segundo Balancho e Coelho (2008), a motivação pode também ser definida quanto à sua fonte e quanto ao seu tipo (relativamente ao aluno, ao objetivo e à natureza):

No que diz respeito ao primeiro ponto, as fontes de motivação podem ser caracterizadas como internas ou externas.

Se por um lado, as fontes internas compreendem aquelas que estão relacionadas com instintos (dependentes de complexos fatores ambientais e direcionadas para o prazer), hábitos (consequência da aprendizagem de costumes sociais e educacionais), atitudes mentais (associadas à afirmação do eu enquanto potenciador de autoestima), ideais (traduzindo-se no nível de aspiração do indivíduo segundo o estabelecimento de um padrão valorativo como objetivo a atingir) e o prazer (definido como um reflexo automático, fora do controlo consciente, na procura situações agradáveis). Por

outro lado, as fontes de motivação externas podem também elas ser divididas em quatro elementos-chave: a personalidade do indivíduo (em contexto escolar, o professor), a influência do meio, a influência do momento e o objetivo em si.

No que diz respeito à personalidade do indivíduo, apesar desta não ser a concepção base de Sprinthall e Sprinthall (1993), estes autores, ao analisarem esta fonte de motivação, enfatizam a influência que a personalidade do professor tem na motivação e na aprendizagem dos alunos. Desta forma, o professor empático e afetivo favorecerá o envolvimento, a autoconfiança e o prazer dos alunos na aprendizagem.

Quanto aos três últimos elementos que constituem as fontes de motivação externas, a influência do meio associa-se quase que exclusivamente ao ambiente familiar e meio social em que o aluno vive, enquanto que a influência do momento compadece-se da estabilidade/instabilidade emocional do aluno em determinada altura ou momento (podendo o professor procurar ajudar o aluno a encontrar o equilíbrio). Por sua vez, o objetivo em si relaciona-se com o despertar de emoções estáticas, motivando-o.

Sendo um conceito abrangente e largamente explorado, a motivação pode também ser dividida em diferentes tipos:

- Quanto ao aluno, podemos identificar a automotivação (que se caracteriza pelo desejo do aluno em atingir um objetivo pelos seus próprios meios) e a heteromotivação (na qual o aluno não tem um motivo intrínseco, sendo necessário o professor fornecer incentivos/estímulos).
- Quanto ao objetivo, a motivação pode ser intrínseca, se está radicada no próprio sujeito, ou extrínseca, se é introduzida artificialmente na situação através de incentivos ou prémios (Balacho & Coelho, 2008).

Todavia, torna-se importante procurar que a motivação tenha origem na curiosidade do indivíduo em vez de ser estimulada pela utilização de recompensas externas que podem servir para controlar<sup>28</sup> (reduzindo a independência e capacidade de tomar decisões) ou para informar (Gispert, 1996).

Desta forma, a motivação intrínseca encontra-se dependente de reforços internos e não externos, ou seja, quando presente constrói-se normalmente em si mesma, produzindo uma motivação acrescida para continuar.

- Quanto à natureza da motivação, esta pode ser positiva se nos levar a agir ou negativa se nos impedir de atuar, sendo a motivação positiva (através do elogio) mais eficaz que a motivação negativa, resultante de repreensões (Balacho & Coelho, 2008).

---

<sup>28</sup> Este fato foi comprovado por Harlow nas suas experiências com dois grupos de macacos nas quais apenas um dos grupos recebia recompensas quando estes faziam um puzzle corretamente. Após ter sido retirada a recompensa, os macacos vindo do grupo anteriormente recompensado obteve menos puzzles realizados corretamente do que os macacos que nunca haviam recebido recompensa alguma. Ou seja, o incentivo anula a motivação intrínseca (Fenouillet & Lieury, 1997).

A Psicologia e a Pedagogia ao procurar explicar os complexos processos motivacionais deram lugar a diversas perspetivas e conceções teóricas que nem sempre são unânimes. Assim, atualmente não existe uma única teoria que englobe todas as extensões da motivação para a aprendizagem, mas sim várias.

Da revisão da literatura feita, conclui-se que as teorias mecanicistas apesar de terem assumido grande impacto no discurso motivacional, pela sua visão simplista, depressa foram delegadas para segundo plano por serem inadequadas para a compreensão dos complexos processos motivacionais que orientam o ser humano, conduzindo à proeminência do discurso cognitivista.

A centralidade do discurso cognitivista está na explicação dos processos que medeiam a relação entre os fatores internos e externos e o comportamento, ou seja, o papel pró-ativo do sujeito através das suas crenças e perceções subjetivas (Lemos, 2005).

Por considerar que as teorias cognitivistas são um referencial teórico de grande utilidade para explicar os complexos processos motivacionais, estas serão objeto de uma análise mais aprofundada neste trabalho.

## 2.1 Teorias Cognitivas da Motivação

As teorias cognitivistas, desenvolvidas a partir dos anos 60, defendem que o indivíduo é movido pelo desejo de conhecer e compreender o que o rodeia (Fontaine, 2005).

Apesar de não constituírem o elemento central do trabalho, torna-se importante mencionar e caracterizar de forma sintética as Teorias de Motivação para a Realização de McClelland e Atkinson (referido em Sapina, 2008), que evidenciaram a existência de dois motivos fundamentais que determinam a ação do ser humano: o motivo para alcançar o sucesso e o motivo para evitar o fracasso.

O motivo para o sucesso caracteriza-se pela necessidade de superar obstáculos e atingir níveis de excelência, enquanto que o motivo para evitar o fracasso define-se pela facilidade de se sentir vergonha em situações de fracasso e a necessidade de se evitar a rejeição. Este tipo de motivação revela-se extremamente negativa, pois o indivíduo afasta-se de tudo o que pode ser considerado um desafio com resultados incertos (Fontaine, 2005).

Através de vários estudos realizados em Portugal, tais como *Motivação e Aprendizagem em Contexto Escolar - Educar Sempre* de Filomena Ribeiro (2011), *Motivação para a Competência e Sucesso Escolar: estudo longitudinal no ensino secundário* (2013) de Joana Stocker, *Motivação e Sucesso Escolar: estudo com alunos*

da zona centro (2004) de Luísa Faria e Luís Simões e *Melhorar a Escola: sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (2014) de José Alves e Joaquim Machado, tornou-se claro que quanto mais motivados para a realização os alunos estão, melhores são os resultados escolares obtidos, sendo que os alunos ansiosos e motivados para evitar o fracasso obtêm piores resultados. Este paralelismo chega a assumir maior importância e ser um fator mais relevante do que a associação entre a realização escolar e a inteligência do aluno.

Estes dois tipos comportamentais (motivo para alcançar o sucesso e motivo para evitar o fracasso) traduzem efeitos pró-ativos e não apenas reativos (supressão de necessidades e estados de tensão) e, por isso, afastam-se das teorias homeostáticas que defendem que o ser humano é movido apenas pelo estabelecimento do equilíbrio orgânico (Fontaine, 2005).

Atualmente, devido à diversidade de teorias da motivação existentes, é defendida a perspectiva integrativa que conjuga os contributos de várias teorias complementares e comparáveis (como as definições de “expectativa de controlo de reforço” de Rotter similar à “expectativa de resultado” de Bandura). Desta forma, torna-se importante conhecer e determinar os pressupostos das principais teorias cognitivistas, aplicáveis em termos pedagógicos, que permitem a compreensão da motivação no contexto escolar: Teoria Relacional de Nuttin, Teoria da Motivação Intrínseca de Deci, Teoria da Aprendizagem Social de Rotter, Teoria da Autoeficácia de Bandura e a Teoria da Atribuição Causal de Weiner (Jesus, 1996a).

### 2.1.1 Teoria Relacional de Nuttin

Joseph Nuttin<sup>29</sup> foi um psicólogo de origem belga que assumiu um papel de destaque, nomeadamente durante o séc. XX, com a apresentação e desenvolvimento da Teoria Relacional assente nas noções propostas por Lewin.

A Teoria Relacional de Nuttin defende que motivação é uma força específica em direção a um determinado objeto e que sua intensidade depende da natureza e da relação que o sujeito mantém com esse objeto (Nuttin, 1985). Assim, este autor defendeu que a motivação não corresponde à satisfação pontual de necessidades e à conseqüente descarga ou redução da tensão mas, antes, à manutenção da tensão e à criação de novas modalidades de relação com vista ao desenvolvimento e ao progresso, ou seja, à procura ativa e pessoal de meios para alcançar determinados fins (estado de interação requerida entre o sujeito e o mundo).

Desta forma, Nuttin (1980, referido em Fontaine, 2005), defendeu uma teoria relacional entre a pessoa e o mundo e entre a pessoa e os objetos específicos desse mundo. Todavia, o sujeito não pode agir diretamente sobre o mundo, mas apenas

---

<sup>29</sup> Joseph Nuttin (1909-1988) é o autor de obras de referência tais como *Theorie de la motivation humaine* e *La structure de la personnalité*.

sobre o seu relacionamento com este mundo, sendo o comportamento humano resultado de um relacionamento funcional entre estes dois polos vinculativos.

O funcionamento que une o indivíduo ao ambiente encontra a sua fonte dinâmica em si próprio. Por outras palavras, a necessidade de base do ser vivo é entrar em relação funcional com o mundo; é fazendo-o que ele se mantém e se desenvolve (Nuttin, 1979, citado em Monteiro & Santos, 2001b: 200).

Este carácter contínuo e dinâmico da interação indivíduo-mundo supõe que as necessidades e as motivações sejam personalizadas, uma vez que cada pessoa possui as suas representações e os seus projetos de vida. Por outras palavras, as motivações que conduzem o indivíduo à ação de forma a concretizar determinados objetivos são personalizadas, variando de pessoa para pessoa (ou ainda de cultura para cultura) consoante os seus projetos de vida (Nuttin, 1980, referido em Jesus, 2000).

A escolha de objetivos tem um lugar central na teoria relacional de Nuttin, pois a sua construção é encarada pelo psicólogo como uma condição básica para o desenvolvimento humano. Estes objetivos concretos não são definidos geneticamente, correspondendo a uma elaboração cognitiva feita pelo sujeito em função da sua própria experiência e perceção da situação. Assim, a construção de objetivos é o ponto de partida dos comportamentos (Jesus, 2000).

Embora este processo englobe o funcionamento cognitivo, esta índole cognitiva não substitui as variáveis motivacionais, sendo as diferenças de desenvolvimento cognitivo consequências de diferenças motivacionais (Jesus, 1996a).

Nuttin explicou, na teoria por si desenvolvida, que cada sujeito trata simbolicamente as informações de que dispõe, identifica os objetivos e elabora um plano pessoal de ação para os atingir.

Assim, a direção da ação pode ser definida em quatro etapas. A primeira etapa é determinada pela escolha de objetivos que dependerá das experiências anteriores do sujeito, da perceção atual do mundo e de si próprio e da diversidade das suas operações cognitivas. Estes fatores caracterizam a sua capacidade de antecipação de objetos desejáveis, tal como as características particulares dos mesmos. O segundo passo diz respeito à antecipação de estratégias comportamentais, bem como, a sua sequência como meios eficazes para alcançar os objetivos. O terceiro passo assenta, por sua vez, na concretização das ações planeadas para atingir os objetivos correspondendo a representações cognitivas do meio. Por último, o quarto passo define o grau de realização dos objetivos, fruto da comparação da situação atual com a situação desejada pelo sujeito, e as diferenças entre as duas (Fontaine, 2005).

Ou seja, podemos afirmar que a motivação dirige a ação para uma categoria de objetos que satisfazem uma necessidade ou impulso (Jesus, 2000).

O que torna dinâmica a relação que une o indivíduo ao seu ambiente é o fato comprovado de que o ser vivo, em geral, e a personalidade humana, em particular, não é indiferente aos objetos e situações com as quais se relacionam. (...) Por outras palavras, o fenómeno fundamental da motivação manifesta-se no funcionamento comportamental e consiste no fato de o organismo se orientar ativamente de forma preferencial em direção a certas formas de interação (...) (Monteiro, 2001b: 110).

No homem adulto, esta interpretação da motivação e das funções cognitivas adquire uma importância muito particular através da necessidade de conhecimento, necessidade de contacto social e necessidade de realização própria segundo um *self-concept*, procurando não só restabelecer o equilíbrio perdido, mas, sobretudo, encontrar um novo equilíbrio (Fontaine, 2005).

É possível distinguir dois tipos de motivação: a interna (intrínseca) e a externa (extrínseca). Se a primeira surge devido ao interesse e curiosidade própria do indivíduo, a segunda é inerente a fatores e meios externos (podendo, no entanto, desenvolver-se progressivamente de forma a constituir uma motivação intrínseca).

A visão do futuro, que combina a expectativa de alcançar um objetivo e as tarefas necessárias para atingir esse fim (seleção de estratégias), tem um enorme impacto na fase motivacional. Desta forma, o indivíduo sente-se normalmente atraído pelas atividades nas quais considera ter possibilidade de sucesso, afastando-se das atividades que lhe causam frustração devido ao desejo de competência inerente ao ser humano. Esta expectativa de sucesso é baseada em percepções, antecipações, julgamentos e confiança nas capacidades (Fontaine, 2005).

Assim, Bouffard, Lens e Nuttin (1983) verificaram que quanto mais pessimista é a atitude temporal do indivíduo menor é a extensão da sua perspectiva temporal de futuro.

Em termos pedagógicos os princípios da Teoria Relacional são extremamente válidos, assumindo que a aprendizagem é uma atividade espontânea decorrente das necessidades do sujeito perante o mundo. Alcançar os objetivos aos quais o sujeito se propõe só é possível graças a atividades instrumentais que permitem a aquisição de competências, ou seja, desenvolvimento do próprio indivíduo. Nuttin propõe que se tente que o aluno fixe objetivos pessoais e integre as atividades impostas na sala de aula nesses mesmos objetivos. Assim, se o aluno sentir prazer na realização da atividade (designada de motivação instrumental) os comportamentos realizados para alcançar um determinado objetivo acabarão por serem assumidos como objetivo enquanto tal (Jesus, 1996b).

Em contexto escolar, quanto maior a motivação e expectativa de um aluno para atingir um determinado fim maior será o empenho demonstrado e melhores serão as estratégias utilizadas. Este comportamento deve-se a duas tendências distintas: o

sucesso e a rejeição do fracasso. Torna-se, assim, importante referir que a vontade de alcançar o sucesso é demonstrada pelo empenho e atenção, enquanto que a rejeição do fracasso é representada pelo medo e ansiedade de se obter um resultado negativo.

Concluindo, (tal como verificado por DeVolder e Lens em 1982 e, em 1987, por VanCalster, Lens e Nuttin, referido em Jesus, 1996a) os alunos que valorizam metas futuras através de uma posição positiva e assumem o estudo como instrumento para alcançar estas metas, persistem mais no estudo e obtêm melhores resultados escolares independentemente do seu quociente de inteligência.

### 2.1.2 Teoria da Motivação Intrínseca de Deci

As teorias que maior importância assumiram na obra de Deci (1975) foram as teorias da competência e da autodeterminação. Uma destas teorias foi desenvolvida por White (1959, referido em Lourenço & Paiva, 2010) e considerava que a motivação para a competência guiava o indivíduo para comportamentos em que se sentisse eficaz no meio no qual estava inserido e no qual agia, não assumindo os estímulos externos qualquer efeito sobre este dinamismo.

Também Harter (1978) defendeu, nesta mesma linha de pensamento, que a motivação intrínseca é composta por três ambivalências que são a necessidade de mudança, a curiosidade e a mestria independente, dando origem à *Escala de Motivação Intrínseca vs. Extrínseca para crianças*. Por sua vez, Angyal (1941, referido em Costa, 2013) considerou que a autodeterminação é um dos elementos condutores da motivação intrínseca, incentivando o indivíduo a uma maior autonomia através da aquisição de competências.

Deci (1985, referido em Fontaine, 2005) aproveitou os pensamentos desenvolvidos nestas teorias, mas procurou na sua obra explicar que a motivação intrínseca não é apenas incentivada pela necessidade de competência, mas também pela necessidade de competência autodeterminada.

A Teoria da Motivação Intrínseca de Deci (1975) considera que os seres humanos possuem uma necessidade básica de se sentirem competentes. Assim, o ser humano tem tendência natural para desejar aprender, não sendo necessário exercer pressões e obrigações. Contudo, esta teoria afirma-se cognitivista, pois a decisão de investir numa tarefa dependerá da avaliação cognitiva feita pelo indivíduo. A motivação intrínseca será, desta forma, este desejo inato de aprender não havendo recompensa para além do prazer da atividade em si mesma.

De forma a manter a motivação intrínseca, o ser humano é conduzido a realizar tarefas de dificuldade média que o conduza a experiências de competência própria e autodeterminação. Ou seja, segundo Deci (1975, citado em Jesus, 1996a: 33) “as

atividades motivadas intrinsecamente são mais fins em si mesmas do que meios para alcançar um fim”.

Gottfried (1981, referido em Jesus, 1996b) verificou que quanto maior a motivação intrínseca de um aluno para a realização de determinadas tarefas, maior é o seu aproveitamento e sucesso devido à sua capacidade de envolvimento na tarefa, utilização de estratégias mais eficazes e persistência. Ou seja, tal como Biggs e Moore determinaram (1993, citado em Duarte, 2002: 124), “a motivação intrínseca parece depender tanto da percepção, por parte dos estudantes, da tarefa de aprendizagem enquanto sua, como de uma expectativa razoável de sucesso”.

Em oposição, quando o estímulo não está diretamente relacionado com a atividade estamos perante a motivação extrínseca. Neste caso, o investimento em determinada atividade deve-se à utilidade desta para atingir um determinado objetivo, tal como obter boa nota para média, receber recompensas, passar de ano, entre outras (Jesus, 1996b).

Segundo Deci, é possível realizar um processo de internalização de forma a transformar motivação extrínseca em algo interno e pessoal. Este processo é caracterizado por quatro etapas explicadas pelo psicólogo:

- Regulação externa, na qual o indivíduo realiza a atividade porque o foi exigido;
- Introjeção, na qual o indivíduo sente-se desconfortável se não fizer algo pois já internalizou as exigências a si pedidas;
- Identificação, na qual o indivíduo realiza algo porque permite atingir objetivos importantes para ele;
- Integração, quando a realização da atividade passa a ser um dos seus próprios objetivos (Fontaine, 2005).

Desta forma, Deci (1975) estabeleceu as diferenças entre motivação intrínseca (interesse do sujeito) e motivação extrínseca (motivada por incentivos externos), tendo estes reforços externos efeitos interativos.

Se Deci defende que a motivação intrínseca é inata e não precisa ser incentivada, pelo que a introdução de recompensas externas na realização de determinadas atividades fará diminuir o interesse pelas mesmas quando a recompensa for retirada (diminuição da autodeterminação do sujeito e do seu espaço de autonomia e transformação de motivação intrínseca em motivação extrínseca)<sup>30</sup>, Harter (1981) considera que a motivação se desenvolve pela experiência de sucessos anteriores, não sendo de carácter inato.

---

<sup>30</sup> Tal como verificado pelas experiências em estudantes realizadas por Grenne e Nisbett em 1973 e 1974.



**Gráfico 1:** Tipos de motivação e a sua eficácia (adaptado de Fenouillet & Lieury, 1997: 103).

Assim, em termos pedagógicos, as recompensas devem ser apenas usadas numa fase inicial, quando os alunos não têm qualquer interesse na atividade, para que experienciem o sentido de competência na sua realização. Estas recompensas devem ser progressivamente substituídas por um aspeto de cariz informativo logo que o aluno realize a atividade de forma competente. Por último, o professor deve salientar os aspetos positivos e não apenas as falhas e erros, fornecendo um *feedback* de progresso (Fontaine, 2005).

### 2.1.3 Teoria da Autoeficácia de Bandura

Albert Bandura foi um dos psicólogos que mais se dedicou ao estudo da aprendizagem e o papel que a motivação assume neste contexto. De fato, após o destaque dado por Gabriel Tarde (1980, referido em Abrunhosa, 2007) ao lugar da motivação no processo de aprendizagem e realidade social na sua monografia *Le Lois de L'imitation*, Bandura explorou a temática, definindo quatro subprocessos que intervêm na aprendizagem social: a atenção, a retenção, a reprodução e finalmente a motivação.

Partindo deste último subprocesso, Bandura (1977) assumiu que o comportamento do indivíduo assenta nas suas crenças e não na realidade (apesar de considerar que o indivíduo não é isento da influência do meio).

Através de uma perspetiva interacionista entre o meio, o comportamento e os aspetos cognitivos, Bandura considerou que cada indivíduo altera o seu meio ambiente, mas também desenvolve esquemas cognitivos e arranja sistemas de incentivo que aplica a si próprio (Jesus, 2000). Ou seja, os processos cognitivos são responsáveis pela aquisição e retenção de novos padrões comportamentais, sendo que as expectativas do sujeito terão maior influência num determinado comportamento do que o resultado em si. Contudo, a formação da perceção de

autoeficácia é unicamente conseguida quando os sucessos não são demasiado fáceis, de outra forma, não resistirá aos primeiros obstáculos do quotidiano.

Para Bandura (1986, referido em Fontaine, 2005), o controlo dos acontecimentos da vida de um indivíduo depende de dois fatores: as expetativas de resultados (crenças quanto à eficácia de determinadas ações para atingir um objetivo – “se fizer isto, acontece aquilo”, similar à noção de expetativas de controlo de Rotter) e a perceção de eficácia pessoal (convicção do indivíduo de que pode realizar a ação necessária para um objetivo)<sup>31</sup>.

Segundo Bandura (1977, citado em Jesus, 1996a: 34) “uma expetativa de eficácia pessoal é a convicção que o sujeito tem de que pode realizar com sucesso o comportamento requerido para produzir resultados”.

Assim, Bandura diferenciou as expetativas de eficácia, colocadas entre o sujeito e o seu comportamento, das expetativas de resultado, situadas entre o comportamento e o resultado. Desta forma, apesar de o indivíduo acreditar que um determinado comportamento pode proporcionar-lhe resultados positivos pode sentir que nunca será capaz de efetuar este comportamento ou ação. Ou seja, o indivíduo só atuará se considerar possível realizar um comportamento com eficácia (expetativa de eficácia) e as expetativas de resultado forem altas.

Em conformidade com este pensamento, Nogueira explicou que (1990, citado em Jesus, 2000: 197) “em qualquer atividade são necessárias, além das capacidades, as crenças pessoais de eficácia que possam garantir o uso eficaz dessas capacidades”.

Desta forma, as expetativas de autoeficácia determinam o esforço e o tempo de persistência investido pelo sujeito em determinado objetivo, sendo que se face aos obstáculos este sujeito alcançar o sucesso o seu sentido de eficácia sairá reforçado.

Esta perceção de autoeficácia é desenvolvida e promovida através de quatro fatores: realizações comportamentais, experiência vicariante, persuasão verbal e estado emocional do sujeito (Jesus, 1996a).

As realizações comportamentais são experiências pessoais de competência em situações precisas, aumentando as expetativas de autoeficácia em caso de sucesso e diminuindo em caso de fracasso. Por outras palavras, quando o indivíduo é bem-sucedido recebe a prova de que é capaz de realizar determinados comportamentos de forma a atingir um objetivo preciso.

As experiências vicariantes (observação e imitação do comportamento bem sucedido dos outros na mesma situação<sup>32</sup>), também podem ser importantes para a

---

<sup>31</sup> Desta forma, a Teoria da Autoeficácia de Bandura assume-se como próxima dos Modelos de Expetativa - Valor.

<sup>32</sup> Bandura (1961) procurou explicar que o indivíduo é capaz de aprender através da observação dos outros, seguindo modelos e as suas ações e decisões, enfatizando os processos de modelagem presentes na aprendizagem social. Estes processos de modelagem dependem da relação de afeto entre o modelo e o sujeito e da semelhança inicial entre sujeitos, tal como comprovado por Yarrow e Scott em 1972 e Rose Krans em 1967 (Gonçalves, 1990). Assim, Bandura afirmou que “graças à aprendizagem vicária, os indivíduos podem abreviar este processo e fazer uma aprendizagem sem tentativas prévias, apenas observando com atenção o que os outros fazem” (Gispert, 1999: 193).

autoeficácia, pois o sujeito desenvolve a crença que perante aquele comportamento será capaz de atingir aqueles resultados (apesar de constituir um processo menos estimulador) (Relvas, 1985).

A persuasão verbal relaciona-se com a informação que outro dá perante as capacidades do sujeito, promovendo a sua autoeficácia. No entanto, este processo é menos eficaz do que a base experimental, pois o indivíduo tem que acreditar no que lhe é dito.

Por último, a ativação emocional relaciona-se com a ativação fisiológica, sendo que quanto maior for o nível de ansiedade e tensão do indivíduo, menores serão as suas expectativas de autoeficácia (Leyens, 1979).

Desta forma, a Teoria da Autoeficácia de Bandura (1977) afirma uma visão pró-ativa da motivação defendendo que os seres humanos procuram evitar eventos desagradáveis e estimular a existência de eventos positivos. Posto isto, quando o indivíduo se depara com um objetivo a atingir formula estratégias baseadas na sua perceção de autoeficácia (Fontaine, 2005).

Em termos pedagógicos, vários estudos (tais como os desenvolvidos por Barros, 1992, referido em Fontaine, 2005), confirmaram uma estreita relação entre uma boa perceção da autoeficácia e bons resultados escolares, nomeadamente na matemática. Comparando alunos com o mesmo nível de competência e perceção de autoeficácia diferentes foi possível concluir que os alunos com autoeficácia alta possuem melhores resultados escolares pois são capazes de se autorregular e controlar as suas emoções e mente. Ou seja, este tipo de alunos avalia a eficácia das estratégias utilizadas e assumem que o esforço e persistência investidos numa tarefa influenciam os resultados obtidos e a aquisição de competências.

Por último, torna-se importante explicar que a teoria da autoeficácia dá um importante contributo para o processo de ensino/aprendizagem na medida em que clarifica a influência de modelos (o professor pode ser identificado como um modelo pelos alunos, tornando-se este fato um meio de promoção da aprendizagem<sup>33</sup>) e relaciona a autoeficácia com as capacidades de autorregulação dos alunos (consciência das estratégias a utilizar, estabelecimento de metas intermédias e planificação das tarefas), estabelecendo um elo de ligação com a capacidade de gerir emoções (ponto de vista positivo das suas capacidades, resistindo ao stress – ativação emocional) (Jesus, 1996a).

Concluindo, para melhorar as expectativas de autoeficácia, o professor deve conduzir o aluno a experienciar sucessos e observar outros com os quais se identifica a serem bem-sucedidos, sugerir-lhe que é capaz de realizar o comportamento em

---

<sup>33</sup> A teoria da aprendizagem de Bandura, apesar de reconhecer a importância das teorias desenvolvidas por Skinner, defende que nem todos os tipos de aprendizagem resultam do reforço direto de respostas. Os professores podem ser o modelo mais importante no meio das crianças, chegando muitas crianças a encarnar a personalidade do professor. Desta forma, um professor que adora música mas que detesta matemática pode, através da aprendizagem vicariante, transmitir esses gostos aos seus alunos (Relvas, 1985).

causa e reduzir a ativação emocional associada à ansiedade através de técnicas de relaxamento (Jesus, 1996b).

#### 2.1.4 Teoria da Atribuição Causal de Weiner

A partir dos anos 60 foram levadas a cabo diversas investigações para esclarecer as causas que os indivíduos apresentam para explicar os acontecimentos, dando origem a algumas teorias da atribuição.

A primeira teoria da atribuição foi desenvolvida por Heider (1958) considerando que os indivíduos tentam explicar o seu próprio comportamento e dos que o rodeiam, podendo-se distinguir causas internas e causas externas. Se as causas internas se associam ao sujeito e à sua capacidade e esforço, as causas externas estão associadas a fatores exteriores ao sujeito, tais como a sorte ou dificuldade da tarefa.

Deste modo, Luginbuhl e Crowe (1975, referido em Jesus, 2000) verificaram que o sucesso é atribuído mais a fatores internos (70%) do que externos (torna-se, no entanto, importante explicar que estes dados dependerão da herança cultural, não devendo ser totalmente generalizados).

Na atualidade, destaca-se a Teoria da Atribuição Casual de Weiner que apresentou treze princípios para a construção de uma teoria da motivação assente na perspetiva cognitivista, criticando o pensamento homeostático.

A Teoria da Atribuição Causal de Weiner (1972, 1980, 1985, 1986, 1992, referido em Fontaine, 2005) é, sem dúvida, uma das mais importantes teorias em relevo na psicologia educacional, defendendo que os indivíduos são motivados para compreender a realidade.

Assim, o ser humano tem tendência a procurar e refletir sobre as causas de um determinado comportamento e resultado, sendo esta motivação capaz de conduzir o indivíduo a quebrar o próprio equilíbrio interior. A Teoria da Atribuição Causal assenta nesta necessidade do indivíduo refletir sobre os acontecimentos, interpretá-los e atribuir determinadas causas, de forma a compreender melhor o meio e orientar o seu comportamento futuro (Fontaine, 2005).

Ou seja, a atribuição causal aplicada por cada indivíduo depende da perceção que cada um tem de determinada situação, assumindo, por isso, um cariz amplamente variável e subjetivo. Esta subjetividade faz com que, por exemplo, num fracasso numa prova escolar os alunos identifiquem diversas causas tais como a insuficiente capacidade intelectual, falta de esforço, dificuldade da prova, má relação com o avaliador, ansiedade no momento de avaliação, entre outras.

Weiner (1986, referido em Jesus, 1996b) organizou as causas gerais identificáveis em três dimensões: o locus, a estabilidade e a controlabilidade.

O locus refere-se à localização da causa de forma interna ao indivíduo (esforço, capacidade, atenção, ansiedade) ou externa ao indivíduo (sorte, dificuldade da tarefa). Assim, por um lado, o sucesso causado por fatores internos aumenta a autoestima e sentido de competência do indivíduo enquanto que o fracasso nesta situação terá um efeito debilitante na sua competência. Por outro lado, quando as causas de um acontecimento são atribuídas a fatores externos, o indivíduo não será capaz de sentir orgulho em caso de sucesso e não se sentirá menos capaz em caso de fracasso, pois não assume responsabilidade própria perante o resultado (Jesus, 1996b).

O jovem deverá poder sentir que o insucesso numa dada tarefa não lhe é completamente exterior. Todavia, para que esta perceção de causalidade interna não produza efeitos negativos no plano da autoestima, pais e professores deverão ajudar os jovens a estruturar a causalidade percebida, para que eles sejam capazes de situar a relatividade das causas (Machado, 2000: 145).

Por sua vez, a estabilidade diz respeito à duração temporal da causa, ou seja, se é constante ou mutável. No meio escolar são geralmente identificadas como estáveis a capacidade intelectual, a relação com o professor e a personalidade do aluno, enquanto que a fadiga, intensidade do esforço e a distração são assumidas como causas instáveis.

Se o resultado de um acontecimento é atribuído a razões estáveis, a possibilidade deste mesmo resultado se vir a repetir é alta. Desta forma, o indivíduo esperará repetir o sucesso após vivenciar o sucesso e o fracasso após sentir o fracasso.

Se o resultado obtido perante uma situação for atribuído a causas instáveis, o indivíduo não conseguirá prever os resultados perante a repetição da mesma situação. No entanto, após um sucesso o indivíduo não considera provável que o acontecimento se volte a repetir, e após um fracasso terá esperança e expectativa de atingir o sucesso (Fontaine, 2005).

A perceção de insucesso associado a causas estáveis produz um efeito devastador sobre a persistência no trabalho escolar, uma vez que, sendo as causas estáveis, o insucesso irá manter-se. Este efeito é agravado quando a estabilidade das causas se associa a uma perceção de causalidade interna. A tarefa dos educadores consiste em chamar a atenção para a instabilidade (variabilidade) dos resultados escolares e para a instabilidade das suas causas (Machado, 2000: 145).

Desta forma, se estivermos perante uma atribuição interna e estável (tal como a capacidade) o indivíduo desenvolve a sua autoconfiança, em caso de sucesso, e desânimo, em caso de fracasso. No entanto, se esta atribuição interna for de carácter

instável, o indivíduo nutrirá sentimentos de satisfação perante o sucesso e sentimentos de desgosto perante o fracasso.

Por sua vez, no que diz respeito às atribuições externas, o indivíduo, em caso de sucesso, desenvolve sentimentos de surpresa (instáveis) e esperança (estáveis) e em caso de fracasso desenvolve sentimentos de espanto (instáveis) e desinteresse (estáveis) (Jesus, 2000).

Todavia, enquanto que o locus e a estabilidade são dimensões praticamente independentes uma da outra, as dimensões locus e controlabilidade encontram um paralelismo associativo, pois as causas internas são mais facilmente identificadas como controláveis e as externas como incontroláveis. A controlabilidade distingue, assim, o que está sob a responsabilidade do indivíduo daquilo que não está. O sentido de controlabilidade estimulará no indivíduo (seja perante um sucesso ou um fracasso) o sentimento de confiança, responsabilidade, persistência e esforço.

O cruzamento destas três dimensões permitiu desenvolver oito explicações perante o sucesso e o insucesso (como por exemplo a rejeição social).

Para além da perceção de internalidade das causas (causas internas) e da sua instabilidade, é desejável que o jovem tome a consciência de as poder controlar. A alteração de resultados negativos poderá beneficiar desta consciência, uma vez que é a perceção de controlo sobre o curso dos acontecimentos que mantém a motivação para o esforço e para o sucesso (Machado, 2000: 145).

Mais tarde, Abramson, Seligman e Teasdale (1978, referido em Arredondo, Cheatham, Mio, Sue & Trimble, 1999) desenvolveram, através das investigações de Weiner, a Teoria do Desânimo Aprendido assente numa nova dimensão designada de globalidade (variedade de situações para as quais as causas são generalizadas). Assim, um indivíduo que experiencia uma situação negativa por causas incontroláveis atribui este mesmo acontecimento a causas internas, globais e estáveis como a falta de capacidade. Através desta visão pessimista, o indivíduo generalizará a realidade (dimensão da globalidade), afetando a sua motivação intrínseca e conduzindo-o ao abandono aprendido (Fontaine, 2005).

**Tabela 7:** Atribuições globais e específicas de um aluno em caso de insucesso a violino (adaptado de Fenouillet & Lieury, 1997: 46).

<b>Global</b>	<b>Interna</b>	Estável	Sou uma nulidade em tudo
		Instável	Não estudei o suficiente
	<b>Externa</b>	Estável	Os professores são uma nulidade
		Instável	Não tive sorte
<b>Específica</b>	<b>Interna</b>	Estável	Sou uma nulidade no violino
		Instável	Fiz um erro
	<b>Externa</b>	Estável	O professor de violino não gosta de mim
		Instável	Fiquei num beco sem saída naquela obra

**Tabela 8:** Atribuições globais e específicas de um aluno em caso de sucesso a violino (adaptado de Fenouillet & Lieury, 1997: 46).

<b>Global</b>	<b>Interna</b>	Estável	Sou um génio
		Instável	Estudei muito
	<b>Externa</b>	Estável	Tenho muitas fontes de auxílio em casa
		Instável	Tive sorte
<b>Específica</b>	<b>Interna</b>	Estável	Sou bom a violino
		Instável	São as obras que mais estudei
	<b>Externa</b>	Estável	O meu pai auxiliou-me
		Instável	No sorteio saiu-me as obras que estudei

Na obra de 1986 escrita pelo psicólogo (referido em Weiner, 2000) apresenta-se um aspeto de emoções que marca a sua originalidade. Segundo Weiner, as emoções estão na base do comportamento através da sequência causal: resultado – atribuição – expectativa e emoção – ação. Desta forma, Weiner (1986, citado em Jesus, 2000: 208) afirmou que “nós sentimos da forma que pensamos e agimos baseados nesses sentimentos”.

Em termos pedagógicos, torna-se importante um treino atribucional<sup>34</sup> adequado na medida em que os alunos devem estar convictos que o fracasso é alterável e não uma

<sup>34</sup> Existem dois conjuntos principais de instrumentos para a avaliação das atribuições feitas pelos indivíduos. Se por um lado, a escala do estilo atributivo elaborada por Seligman em 1979 utiliza o formato de resposta aberta, por outro lado é possível encontrar um modelo avaliativo de resposta estruturada na escala formulada em 1991 por Lens e aplicada aos resultados escolares.

situação estável e permanente, sendo possível alcançar o sucesso através de um maior empenho e dedicação (Jesus, 1996b). Este fato foi comprovado por Marques e colaboradores (2006, referido em Lourenço & Paiva, 2010) numa investigação com crianças de oito anos com dificuldades a Língua Portuguesa que obtiveram resultados positivos após um teino atribucional adequado.

Weiner em 1992 (referido em Fontaine, 2005), explicou que os padrões atribucionais não são coerentes, mas é possível verificar através dos estudos desenvolvidos por Barros que os alunos (segundo Marsh – 1990, referido em Fontaine, 2005 - normalmente os melhores alunos) que atribuem os resultados positivos a fatores internos e os negativos a fatores externos têm uma expectativa de sucesso positiva, valorizando o sentido de competência. O mesmo não acontece aos alunos que seguem o comportamento oposto, no qual existe um maior ênfase dado aos fracassos em detrimento dos sucessos, sendo este um fator debilitante.

Concordando com estas conclusões, Bernstein, Stephan e Davis (1979, referido em Bernstein, 2011) verificaram que quando um aluno atribui um fracasso a causas estáveis (incapacidade) obtém notas mais baixas na avaliação seguinte do que um aluno que atribui este fracasso a causas instáveis (azar). Neste sentido, torna-se importante incentivar os alunos a atribuir o sucesso a fatores internos, estáveis e globais, salientando o esforço e empenho. No contexto da sala de aula, o professor deve fornecer atividades de nível intermédio, possibilitando que os alunos desenvolvam sentimentos de competência através da capacidade e esforço por si aplicados.

[...] têm sido sugeridas estratégias educacionais de atribuição causal. Neste sentido, propõe-se, por um lado, a atribuição do falhanço a um esforço reduzido ou ausência de aprendizagem de competências apropriadas. Por outro lado, propõe-se a atribuição do sucesso ao interesse e competência pessoal (Biggs & Moore, 1993, citado em Duarte, 2002: 124).

### **2.1.5 Teoria da Atribuição Social de Rotter**

Por último, torna-se importante explicar em que consiste a Teoria da Aprendizagem Social de Rotter (1954) e qual o seu contributo pedagógico.

A teoria de Julian Rotter constitui uma das primeiras abordagens que hoje podemos designar como cognitivo-comportamentais, quebrando a dicotomia entre teorias cognitivas e teorias comportamentais. Assim, a Teoria da Aprendizagem Social procurou explicar e prever as escolhas de cada indivíduo quando confrontado com diferentes possibilidades de decisão, oferecendo desta forma uma teoria sistemática da personalidade com aproveitamento clínico e pedagógico.

Rotter (1964, referido em Relvas, 1985), através das influências recebidas por Edward Tolman e Kurt Lewin, desenvolveu quatro conceitos base relativos à previsão

do comportamento: potencial de comportamento, valor do reforço, especificidade da situação psicológica e expectativa de reforço.

O conceito de potencial de comportamento não é estático, sendo assim bastante alargado. Desta forma, é possível compreender que esta definição inclui qualquer ação do organismo que envolva uma resposta a qualquer estímulo significativo e que possa ser observada. Ou seja, o potencial de comportamento diz respeito ao potencial de ocorrência de um dado comportamento relativamente à obtenção de um dado reforço<sup>35</sup> (Relvas, 1985).

Assim, Rotter (1954) defende, à semelhança de Lewin, que o comportamento é originado por motivos e encontra-se orientado para metas, refletindo a interação entre o sujeito e o seu meio significativo.

Por sua vez, o valor do reforço simboliza a preferência por um dado reforço em detrimento de outro, indicando uma situação de escolha. Assim, os indivíduos aprendem a atribuir diferente valor a vários reforços consoante a cultura em que estão inseridos ou conforme as experiências pessoais acumuladas.

Representando o significado subjetivo do ambiente, a especificidade da situação psicológica refere-se a qualquer componente da situação à qual o indivíduo reage. Para Rotter (1954), os determinantes ambientais são dependentes dos determinantes individuais e vice-versa.

Por último, a expectativa de reforço está associada à probabilidade que o indivíduo percebe da ocorrência de um determinado reforço como consequência de um comportamento específico.

Segundo Rotter (1954), o comportamento específico provém de duas fontes: as expectativas específicas baseadas em experiências passadas nessa mesma situação e expectativas generalizadas situadas em experiências semelhantes à situação.

Neste último caso, a expectativa provém de uma base subjetiva, resultado das experiências prévias do indivíduo, não espelhando a probabilidade real e dependendo de diversos fatores como generalizações, natureza da situação e percepção da casualidade.

É possível distinguir três tipos de expectativas generalizadas: as de êxito (quando o indivíduo crê conseguir obter um determinado resultado), as de controlo de resultado (quando o indivíduo crê que consegue atingir um determinado resultado em função de um determinado comportamento) e as de resolução de problemas (crenças na capacidade de resolução de problemas) (Jesus, 1996a).

As expectativas generalizadas de controlo de resultados (ou locus de controlo) são as que maior destaque têm na teoria de Rotter, podendo ser distinguidas entre

---

<sup>35</sup> Apesar da controvérsia, este reforço, aqui mencionado, não possui um caráter automático (tal como nas teorias homeostáticas), devendo-se considerar a percepção e expectativas desenvolvidas pelo sujeito entre o seu comportamento e esse reforço (demonstrando o ideal cognitivista da teoria desenvolvida por Rotter) (Jesus, 2000).

expetativas de controlo interno (resultados contingentes ao seu comportamento) e expetativas de controlo externo (destino ou sorte).

As expetativas de controlo influenciam as expetativas de sucesso do sujeito na medida que em tarefas de controlo interno a expetativa de sucesso é maior após o sucesso e menor após o fracasso. No caso de tarefas de controlo externo, um fracasso pode aumentar as expetativas de sucesso e vice-versa (Sá, 2004).

O locus de controlo/expetativas generalizadas de controlo de resultados varia de pessoa para pessoa em função da idade e sexo, tendo-se verificado que é proeminentemente interno em indivíduos mais velhos e do sexo masculino.<sup>36</sup>

Apesar de Rotter (1975, referido em Jesus, 1996a) considerar que a dicotomia entre interno e externo e a valorização do interno, em detrimento do externo, deve ser evitada por ambas possuírem características positivas e negativas, deve-se deixar claro que os sujeitos mais internos sentem-se mais motivados para a realização, esforçam-se mais após situações de insucesso e lidam melhor com o *stress* (podendo, no entanto desenvolver intensos sentimentos de culpa em caso de dificuldades) (Jesus, 1996a).

Em termos pedagógicos, tal como Findley e Cooper (1983, referido em Baltes, Chapman & Skinner, 1990) verificaram, através de uma meta-análise, quanto maior for a expetativa de controlo interno do aluno melhores serão os resultados escolares obtidos, comparativamente aos alunos que se baseiam num controlo externo.

Resumindo, os professores devem estimular as expetativas de controlo interno dos seus alunos através da promoção de métodos de estudo e eliminação da crença colocada na sorte e azar e outras expetativas de controlo externo (O'Neill, 2002).

Rotter procurou estimular também uma visão clínica, defendendo que a direcção do comportamento humano se baseia em seis necessidades gerais (determinadas através de estudos empíricos), que compreendem reconhecimento (status), dominação, independência, dependência (proteção), amor e conforto físico.

Através da relação entre conceitos, Rotter procurou explicar e demonstrar que o potencial de necessidade (possibilidade de ocorrência de um comportamento para satisfazer uma necessidade) será, desta forma, resultado da liberdade de movimento (expetativa que determinado comportamento permita atingir os objetivos) e do valor da necessidade (grau em que um indivíduo prefere um conjunto de satisfações em detrimento de outras) (Jesus, 1996a).

Assim, Rotter propõe a seguinte fórmula:

---

<sup>36</sup> Diversas escalas têm sido usadas para avaliar o constructo "locus de controlo", sendo a mais conhecida a Escala I-E de Rotter desenvolvida em 1966, composta por 29 itens (6 de despiste) de forma a avaliar a tendência dos indivíduos a assumirem uma postura mais interna ou externa. Um dos problemas encontrados nesta escala de medição é a sua generalidade, não permitindo prever o comportamento em situações específicas.

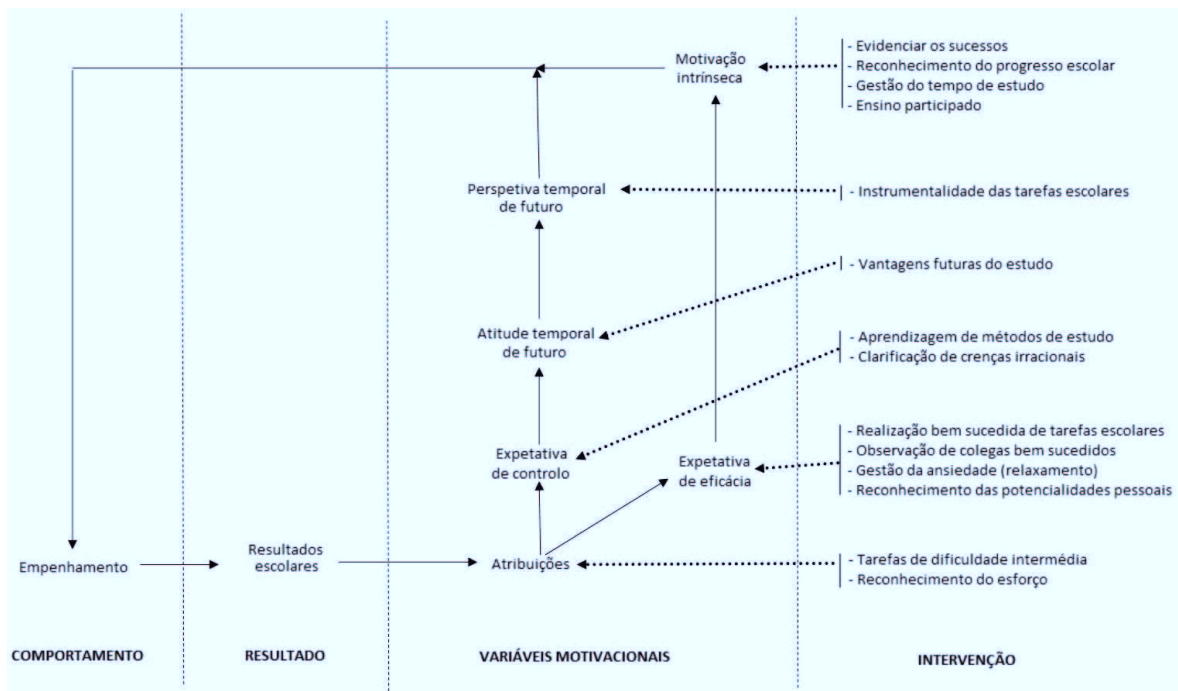
$$PN = f(LM \text{ e } VN)$$

PN (potencial de necessidade) é o potencial de ocorrência de um conjunto de comportamentos funcionalmente relacionados no sentido de conduzirem à obtenção do mesmo reforço ou reforços semelhantes.

LM (liberdade de movimento) é a expectativa de que esses comportamentos conduzirão aos reforços desejados.

VN (valor da necessidade) é o valor atribuído a esses reforços e a preferência por um conjunto de gratificações relativamente a outro (Relvas, 1985: 138).

A motivação assume uma importância cada vez mais central na explicação do sucesso dos alunos no processo de ensino/aprendizagem, sendo possível elaborar um modelo integrativo das variáveis cognitivo-motivacionais referidas pelas diversas teorias da motivação já enumeradas/explicadas e que apresentam estratégias pedagógicas e motivacionais a aplicar na sala de aula.



**Esquema 2:** Modelo integrativo das variáveis cognitivo-motivacionais em contexto escolar (adaptado de Jesus, 1996b: 41).

Assim, Lobo (1977: 130) defendeu que “é pois, inteiramente legítimo o cuidado dos educadores contemporâneos em motivar, com acento, a aprendizagem, inclusive o ensino escolar.”

## 2.2 Estratégias motivacionais

“No contexto educacional, a motivação dos alunos é um importante desafio com que nos devemos confrontar, pois tem implicações diretas na qualidade do envolvimento do aluno com o processo de ensino e aprendizagem” (Lourenço & Paiva, 2010: 133).

O grau de motivação encontra-se intimamente associado a diversos aspetos como a idade, inteligência, sexo, posição social e personalidade do aluno (Gall, 1978). Assim, denotou-se que a motivação explica parcialmente a variação dos resultados escolares, espelhando as características dos grupos sociais em que o sujeito se encontra inserido. De fato, o poder explicativo da motivação consegue ultrapassar o poder explicativo do quociente de inteligência, nomeadamente em zonas mais rurais ou no seio de grupos mais homogêneos (Fontaine, 1998).

Através de um estudo desenvolvido por Anne Marie Fontaine e publicado pela *Revista Portuguesa de Pedagogia* em 1998, foi possível avaliar a relação entre os resultados escolares e as variáveis motivacionais.

Atestando a importância do contexto social e outras variáveis, foi possível verificar que um alto nível de aspiração se encontra associado a resultados escolares superiores no seio da classe média para ambos os sexos em qualquer zona de residência e na classe alta em zonas rurais, enquanto que a ansiedade assume papel debilitante, sobretudo na classe alta no meio rural. Para concluir, revelou-se que o conformismo está associado a altos níveis de realização escolar nas raparigas de zonas urbanas e classe média. As exceções a estas tendências generalistas são várias, mas representam conclusões importantes para discussão (Fontaine, 1988).

**Tabela 9:** Percentagem da variação dos resultados escolares explicada pelas variáveis motivacionais e pelo quociente de inteligência (adaptado de Fontaine, 1988: 323).

Zona	NSE	Baixo		Médio		Alto		Total	
	Sexo	Mot	QI	Mot	QI	Mot	QI	Mot	QI
Rural	Fem.	76	28	67	14	65	19	28	22
	Masc.	64	04	55	22	58	07	31	09
	Total	25	10	42	20	34	14	18	16
Urbano	Fem.	78	12	42	15	30	24	16	28
	Masc.	66	30	59	22	50	25	24	34
	Total	26	22	39	19	17	24	16	31
Total	Fem.	26	21	35	19	21	21	12	25
	Masc.	34	15	37	22	33	18	21	20
	Total	14	15	28	20	17	19	13	22

Por sua vez, em 2001, Saavedra demonstrou que os alunos de classes sociais mais desfavorecidas têm uma atitude negativa face à escola, pouca motivação e dificuldade em realizar com sucesso as tarefas escolares (Saavedra, 2001).

Confirmando estes dados, o estudo desenvolvido por Mateus e Seabra (2010) demonstrou que a variação dos resultados encontra uma estreita relação com o sexo do aluno e a classe social e escolaridade da família em que se insere: as raparigas reprovam menos, a escolaridade da mãe constitui a variável mais diferenciadora dos resultados obtidos pelos alunos, seguida da condição de classe da família, e os alunos descendentes de imigrantes conhecem menos o sucesso escolar que os seus pares autóctones.

Desta forma, torna-se necessário compreender que estratégias motivacionais se adequam a cada aluno e como é possível motivar um aluno desinteressado. Após a explicação da pertinência pedagógica das teorias cognitivas da motivação apresentadas, torna-se importante sintetizar algumas estratégias motivacionais, como por exemplo:

- Demonstração por parte do professor de entusiasmo pelas atividades que propõe e obras musicais escolhidas, constituindo um modelo de motivação para os alunos;
- Explicação da coerência dos conteúdos programáticos e competências a adquirir durante o ano letivo para que os alunos tomem consciência da perspetiva global do ano letivo;

- Alargamento da perspetiva temporal do aluno, levando-o a valorizar metas futuras (como execução de determinada obra, participação num concurso interno ou outras atividades como classes de conjunto e estágios de orquestra) e a perceber a escola como um instrumento e meio de as atingir;
- Salientar as vantagens do estudo para a vida futura do aluno comparativamente às desvantagens de não se empenhar (apesar das complicadas situações profissionais na atualidade);
- Utilização de recompensas extrínsecas no início do processo de aprendizagem quando se denota pouca motivação intrínseca, nomeadamente seleção do aluno do mês ou utilização de estrelas douradas;
- Promoção de atividades performativas como audições e recitais e atividades de grupo como classes de conjunto e orquestras;
- Utilização de um ritmo de ensino adequado às capacidades dos alunos e seus conhecimentos anteriores, promovendo um ensino sequencial;
- Reconhecimento do progresso escolar dos alunos, comparando as suas competências atuais com as competências anteriores, levando-os a perceber as melhorias ocorridas;
- Reconhecimento e valorização do esforço e dedicação do aluno, não salientando apenas os seus erros;
- Demonstrar confiança nas capacidades do aluno para a realização de determinada tarefa, exercício ou obra;
- Promoção da realização de tarefas de um nível de dificuldade intermédio, pois as tarefas demasiado fáceis ou demasiado difíceis não fomentam o envolvimento do aluno nem a percepção de competência pessoal na sua realização;
- Levar os alunos a atribuir os seus fracassos a causas instáveis (por exemplo, falta de esforço) e não a causas estáveis (por exemplo, falta de capacidade), de forma a que aumentem as expectativas de sucesso (Jesus, 2008).

Apesar da utilização de *feedbacks* e a construção de uma boa relação entre professores, pais e alunos constituírem estratégias motivacionais baseadas em alguns fatores externos, torna-se importante inseri-las neste subcapítulo de forma a mudar crenças e expectativas, permitindo uma maior envolvimento do aluno no processo de aprendizagem e consequentemente a obtenção de melhores resultados escolares.

### **Fornecer um *feedback*: elogio ou crítica?**

Uma das estratégias motivacionais e de aprendizagem mais importantes encontra-se relacionada com o poder do *feedback*, seja este em forma de elogio ou de crítica. De fato, o mesmo aluno em contextos diferentes pode ser repreendido ou elogiado.

Se um elogio ou crítica refletir a realidade, o aluno sentir-se-á valorizado pelo seu esforço na atividade (em caso de elogio) e desconfortável (em caso de crítica). Todavia, uma crítica ou elogio injustos podem trazer francos problemas e conduzir o aluno à revolta, frustração, indisciplina e, em casos extremos, à agressividade (Paiva, 2014).

Torna-se, desta forma, imperativo que os professores sejam o mais corretos, realistas e transparentes possível quando fornecem um *feedback* (positivo ou negativo), aproveitando todas as potencialidades deste instrumento motivacional (Lourenço & Paiva, 2010).

A psicologia tem defendido estas noções, esclarecendo que tanto as valorizações como as reprimendas potenciam a relação entre professores e alunos principalmente quando assumem um caráter informativo ao invés de controlador. Ou seja, os *feedbacks* devem ser essencialmente em forma de apreciações verbais ou de avaliações numéricas (conceito simbólico e contingente) e não em forma de recompensas ou punições materiais (conceito incondicional).

Não pretendendo opor esta ideia, Greene, Lepper e Nisbett (1973) defenderam, após a realização de um estudo com crianças do 1º ciclo do ensino, que as pressões externas são frequentemente necessárias no contexto escolar para estimular os alunos a aplicarem-se em determinadas tarefas. Assim, Greene, Lepper e Nisbett concluíram que um *feedback* informativo por vezes não é suficiente e que a aplicação de um *feedback* em forma de recompensa pode ser útil numa fase inicial de desinteresse não devendo, no entanto, ser usado em caso de motivação intrínseca elevada uma vez que conduz à sua anulação.

O cariz dos *feedbacks* depende, no entanto, largamente da interpretação do aluno e da forma de atuação do professor, pois a linguagem não é só o que verbalmente se diz (Santos, 1982).

Esta interpretação subjetiva dos *feedbacks* dos professores por parte dos alunos foi estudada por Meyer (1992, referido em Fontaine, 2005) e analisada em elementos chave:

- O aluno identifica os aspetos que são valorizados pelo professor;
- O aluno compreende que será elogiado ou pelos seus sucessos ou pelo seu esforço;
- O aluno na adolescência desenvolve uma visão compensatória (quanto mais capacidades menos será o esforço e vice-versa);
- O aluno acredita que o professor partilha esta visão;
- O aluno assume que bons resultados em tarefas difíceis resultam da capacidade e esforço;
- O nível de dificuldade da tarefa é induzido por compreensão social.

Por sua vez, os *feedbacks* podem ser, segundo Dweck (referido em Fontaine, 2005), divididos em dois tipos: os centrados na pessoa e os centrados nas estratégias usadas.

Enquanto que os *feedbacks* centrados na pessoa criam vulnerabilidades nos alunos, pois transmitem que os resultados são reflexo das suas características internas, os *feedbacks* centrados nas estratégias usadas ou no esforço investido permitem apontar modificações comportamentais em busca de uma maior eficiência, conduzindo os alunos à adoção de padrões de persistência no estudo.

Por último, torna-se importante mencionar que os efeitos da utilização de *feedbacks* dependem de dois fatores chave: o nível de competência/nível escolar do aluno e o momento em que este é fornecido.

No que diz respeito ao primeiro ponto, um elogio tem maior impacto em alunos de nível escolar médio e fraco (ajudando a fixar determinados comportamentos) do que em alunos considerados bons nos quais as censuras surtem mais efeito.

No entanto, segundo Paiva (2014) torna-se importante os professores não rotularem os alunos sob o perigo de denegrirem a sua autoimagem, autoestima e motivação. Desta forma, nos casos mais complicados de insucesso escolar o professor deve traçar pequenas metas a curto prazo e valorizar cada sucesso do aluno de forma a prepará-lo para metas mais ambiciosas.

No que diz respeito ao segundo ponto, o momento em que é fornecido o *feedback* é de extrema importância. Ou seja, um *feedback* dado de forma precoce resulta em sentimentos de confusão no aluno, e um *feedback* dado de forma tardia torna-se inútil, pois o aluno já incorporou falsa informação (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Assim sendo, o *feedback* (elogio ou crítica) deve ser fornecido no momento em que o aluno avalia o seu próprio desempenho, constituindo um poderoso auxiliar pedagógico para os professores e um estimulador motivacional para os alunos.

## **Fomentar boa relação entre pais, alunos e professores**

A relação triangular entre escola (professores), alunos e pais nem sempre é pacífica pois questiona diferentes vertentes relacionais tal como a relação entre pais e professores, relação entre professores e alunos e, finalmente, relação entre filhos e pais.

No que diz respeito ao primeiro elo relacional (pais e professores), a confusão entre as competências de cada parte, o conflito entre as características organizacionais das escolas e a perspectiva dos pais geram, por vezes, algumas tensões, colocando diversos obstáculos (Gispert, 1996).

Assim, o primeiro aspeto a destacar é o fato de alguns pais considerarem a escola mais como um lugar de recolhimento do que como instituição educativa, esquecendo

que a sua condição de pais implica a obrigação de educar através da paciência e perseverança. Ou seja, a família assume-se como oficina de orientação da criança nos trilhos do desenvolvimento, cabendo à mesma parte da resolução das taxas de insucesso escolar<sup>37</sup> (Gesell, 1978).

É, desde logo, na família que começamos a aprender muitas das dimensões que nos vão constituindo, fazendo de nós as pessoas que somos e vamos sendo. Há, em cada um de nós, um ser original mas que é aberto e constituinte. Por isto nos vamos educando e formando em diferentes contextos e ambientes educativos (Medeiros, 2009, citado em Martins, 2011: 24).

Gispert (1997: 76) afirmou relativamente a esta questão que “se pode dizer que uma grande parte da taxa de absentismo e insucesso escolar se deve ao pouco interesse dos pais em relação à escola”.

O segundo aspeto a mencionar é a diferença entre a escola dos filhos em relação à escola dos pais, tornando difícil estes entenderem e valorizarem os métodos pedagógicos, as tarefas escolares e as metas curriculares.

Frequentemente os pais sentem-se confusos quanto à forma mais adequada de auxiliar os filhos nas tarefas académicas, em função das dificuldades e desconhecimento dos conteúdos programáticos, bem como em resultado das novas formas de ensinar, em tudo diferentes das do seu tempo de escola (Machado, 2000: 122).

Ou seja, devido às diversas reformas educativas e adaptações do currículo às necessidades do mercado, os pais acabam por não compreender de forma clara qual o papel que a escola deve desempenhar. Assim, não raras são as vezes em que estas duas referências educativas (pais e professores) se colocam em oposição podendo prejudicar o bom desenvolvimento da criança. Ou seja, o ideal será encontrar uma estreita colaboração entre os pais e educadores cabendo à família múltiplas funções como a construção de pontos de convergência entre a escola e os restantes agentes educativos, para que a criança não se perca a nível psicológico.

O terceiro aspeto a analisar diz respeito ao lugar que os pais devem ocupar dentro da escola, sendo que uma relação saudável dependerá da riqueza e transparência do diálogo sobre o processo educativo dos alunos.

Um dos problemas compreende as diferenças estruturais e funcionais entre os dois elementos que, segundo Lightfoot (1978, referido em Grácio, 1989), apesar de serem bem delimitados pelos sociólogos constantemente se baralham, aparecendo

---

<sup>37</sup> Num estudo realizado por Rui Grácio em nove distritos, 75% dos inquiridos assumiu contribuir pouco nas atividades de aprendizagem em casa devido à falta de tempo, cansaço e pouca informação para ajudar os seus educandos (Grácio, 1989).

muitas vezes a família e a escola em sobreposição e colocando a relação entre pais e professores em estado de tensão e ansiedade.

Assim, é importante a definição, em conjunto, dos papéis de cada um dos agentes educativos, de forma a clarificar os objetivos educacionais, rentabilizar os esforços e complementar as ações e estratégias necessárias (Machado, 2000).

A colaboração entre pais e professores traz claros benefícios para o desenvolvimento escolar das crianças, para os pais, para os professores e para o desenvolvimento de uma sociedade democrática, afirmando-se como a chave para a criação de um clima favorável às aprendizagens.

No que diz respeito aos alunos, existem diversas provas de que estes retiram benefícios académicos com a participação dos pais junto das instituições, na medida em que um maior envolvimento corresponde a um melhor desempenho escolar e a um maior sentimento de pertença das crianças à escola. Este fato foi comprovado por Henderson (1985, citado em Grácio, 1989: 38), que afirmou “há imensas provas (...) de que o envolvimento dos pais nas escolas está direta e positivamente associado ao aproveitamento académico dos alunos” e por Vilas-Boas (referido em Alves, 2003), através de um estudo realizado em Portugal em 1985 sobre o envolvimento dos pais de classe média e da classe baixa no trabalho de casa dos seus filhos.

Obviamente, são as crianças de baixo estatuto social que mais proveito e vantagens tiram com a participação dos seus pais, apesar da maior parte dos programas de envolvimento serem mais atraentes e acessíveis aos pais de classe média.

Por sua vez, Cochran e Herderson (referido em Grácio, 1989) concordam com estes benefícios para as crianças, mas acentuam também os benefícios para os próprios pais, pois a sua intervenção desenvolve nos mesmos apreço pelo seu importante papel, aumentando os sentimentos de autoestima e motivação para continuarem a sua própria educação.

Também os professores podem ser beneficiados com o envolvimento dos pais porque, segundo Epstein (referido em Gonçalves, 2015), os pais mais ativos na escola tendem a encarar o professor com mais simpatia e a comunicar de forma mais positiva.

Por último, o envolvimento dos pais pode servir como meio de aprofundar a sociedade democrática. Assim, a participação dos pais, se orientada por princípios igualitários, pode constituir uma força contrária à reprodução das desigualdades.

Tal como afirmam Carnoy e Levin (1986, citado em Grácio, 1989: 41) “a expansão da escola em muitas sociedades caracterizou-se não apenas pela mudança nos postos de trabalho, mas também por um impulso em direção a uma maior igualdade, democratização e participação.”

De igual forma, o relatório *Choosing Equality: The case for democratic schooling* (1986) defende a imprescindível participação dos pais e professores para tornar as escolas mais igualitárias em termos de acesso e resultados.

O quarto e último aspeto que coloca em causa esta relação triangular entre pais e professores refere-se às opiniões que os pais sentem-se autorizados a exprimir sobre a profissão docente, depreciando o saber específico do professor construído ao longo de muitos anos de estudo e experiência. Assim, os pais não devem colocar de antemão em causa as práticas e métodos pedagógicos do professor, dando-lhes a imprescindível independência profissional necessária a um bom ensino.<sup>38</sup>

Ou seja, “quaisquer reservas dos pais acerca da escola ou dos professores deverão ser expressas junto dos professores, evitando que a sua perceção desvalorizada influencie a representação que o próprio aluno produz” (Machado, 2000: 81). Por isso, só o reconhecimento do papel construtivo e valorizante da escola por parte das famílias incentivará os professores ao desenvolvimento da sua profissão e à criação de um melhor clima escolar (Machado, 2000).

Concluindo, considera-se que a escola e a família têm que contribuir de forma complementar através da permissão que pais e professores devem investir de forma harmoniosa no desenvolvimento escolar da criança, não fazendo sentido que os pais responsabilizem os professores pelo que lhes desagrada nos filhos (Fonseca, 1997).

Desta forma, “da capacidade de estabelecer estes equilíbrios e de encontrarem saudáveis convergências e dinâmicas de articulação, dependerá, em grande medida, o sucesso do percurso educativo dos jovens” (Machado, 2000: 71).

No que diz respeito ao segundo elo relacional (professores e alunos), este varia devido a diferentes fatores, sendo uma das situações a analisar a relação entre estes dois polos em função da idade. Desta forma, se aos dez anos os alunos demonstram grande respeito e afeição pelos professores, aos onze indignam-se e insurgem-se diversas vezes, tornando-se difíceis de lidar.

Por sua vez, os alunos normalmente aos doze anos tornam-se mais independentes dos professores e têm menos desavenças (estatisticamente, a percentagem de alunos que gosta dos professores é igual à percentagem que não gosta), enquanto que os alunos de treze anos referem que “a professora é melhor do que no ano anterior”, sendo capazes de reconhecer as suas boas capacidades mesmo que não gostem dela (preferindo, geralmente uma professora rigorosa).

Os catorze e quinze anos são normalmente bastantes contrastantes. Ou seja, se aos catorze anos os alunos têm uma atitude bastante tolerante, aos quinze anos tornam-

---

<sup>38</sup> Num estudo realizado por Rui Grácio em nove distritos, a satisfação dos pais em relação à escola dos seus educandos foi pontuada com média de 3,3 (escala de 1 a 5), resultante das más relações entre professores e alunos, incapacidade dos professores os motivarem e falta de preocupação com o desempenho escolar dos mesmos. De forma complementar, 4 dos 5 pais da classe média de Aveiro demonstraram insatisfação com os contactos existentes entre os professores e os encarregados de educação, apontando a falta de receptividade dos professores relativamente às suas opiniões (Grácio, 1989).

se hostis e rebeldes podendo demonstrar resistência, discutir e oporem-se (Gesell, 1978).

Outra das situações a analisar diz respeito ao comportamento dos alunos perante diferentes tipos de professores, nomeadamente:

- Professores sem atitudes: os psicólogos sociais normalmente usam a expressão francesa *laissez-faire* para caracterizar este tipo de professores que deixam os alunos fazerem o que querem. Assim, definem-se por não se pronunciarem quanto ao desenvolvimento dos seus alunos, traduzindo-se num baixo rendimento dos mesmos e desordem e indisciplina na classe.
- Professores ditatoriais: estes professores tentam controlar todos os gestos dos alunos, procurando um rendimento máximo por meio de castigos e repreensões. Nestes casos, os alunos estruturam sentimentos de revolta, angústia, passividade e submissão.
- Professores líderes: estes professores tentam compreender os alunos, estimulando a sua cooperação na procura de soluções. Através do encorajamento dos mínimos esforços de cada um (louvares e recompensas), os alunos têm rendimento máximo e desenvolvem o sentido de responsabilidade (Weil, 1991).

De fato, Deci, Ryan, Nezlek, Sheinman, Spiegel, Koestner e Kauffman (1981/1982, referido em Fenouillet & Lieury, 1997) estudaram estes dois últimos tipos de professores através de uma experiência aplicada em 900 alunos do 6º ano de escolaridade e estabelecendo correlações médias entre o estilo de professor, a motivação intrínseca e a competência reconhecida. Assim, denotou-se que os professores com um estilo mais informativo (professores líder) têm tendência para melhorar a motivação intrínseca e autoestima dos seus alunos enquanto que os professores mais controladores (professores ditatoriais) tendem a causar uma diminuição da motivação intrínseca dos alunos e, conseqüentemente, a redução do seu espaço de autonomia, traduzindo-se em piores resultados escolares.

Analisando estes processos divergentes de ensino/aprendizagem é possível verificar que, de forma geral, os alunos dão maior importância às qualidades humanas do professor do que à sua competência profissional, tal como é possível comprovar através do estudo *Characteristics of Teachers who are liked best and disliked most* (1940) desenvolvido por Jersild para o *Journal of Experimental Education*.

Com base nestas considerações e tendo em vista o desenvolvimento de relações bem-sucedidas entre professores e alunos, os professores devem nutrir profundo interesse por pessoas, ter capacidade de empatia e de se colocar no lugar do outro prevendo as suas reações em determinadas situações, possuir inteligência suficiente para assimilar os conhecimentos da sua área específica, saber fazer os alunos reterem as matérias a aprender, desenvolver um grande equilíbrio emocional (deve ser calmo

e capaz de dominar as suas reações emocionais) e demonstrar imparcialidade (Jersild, 1977).

Por último, no que diz respeito ao terceiro elo relacional (pais e filhos), torna-se claro, através de diversos estudos, que o sucesso escolar só é garantido através de um equilíbrio familiar, social, económico e educativo. Desta forma, alguns problemas surgem pela história familiar da criança devido às facilidades ou dificuldades que esta encontra em se afirmar e conquistar autonomia (Gispert, 1996).

Se os estudos de Zazzo e colaboradores (1978) afirmam que as dificuldades de origem socioeconómicas têm maior influência sob o aluno que a hereditariedade também é possível verificar que um ensino direto de fórmulas rígidas e fixas resulta, diversas vezes, em atos de agressividade e revolta (Gall, 1963).

Muitos pais confundem educação com disciplina. Nada mais errado. A disciplina é necessária na educação da criança, mas nunca deve ser muito rígida nem abarcar todos os aspetos da vida. Os pais que pretendem educar os filhos por meio de regras severas e uma disciplina férrea correm o risco de o jovem, na adolescência, quando se julga já independente, incorrer em comportamentos antissociais, em oposição aos valores morais e éticos que os pais tentam impor-lhe com autoritarismo (Mata, 1989: 55).

Assim, uma boa educação significa ajudar o desenvolvimento da criança de forma construtiva através da imposição das regras verdadeiramente indispensáveis, expressas de forma clara e firme, orientando a criança segundo o seu carácter. Educar quer dizer, portanto, enriquecer em todos os aspetos a personalidade da criança (Mata, 1989).

Os professores podem fornecer o seu contributo, assumindo a sua cota parte de responsabilidade e atuando dentro das suas possibilidades, nomeadamente utilizando algumas estratégias (...), mas a prevenção e a resolução efetiva deste problema passa por uma ação concertada com as famílias, o poder político, as instituições socioculturais e os meios de comunicação social (Jesus, 1996a: 42).

### III. Apresentação do estudo

#### 1. Metodologias e Justificação das Opções Metodológicas

Neste estudo empírico foi utilizada uma metodologia mista na medida em que, apesar de se privilegiar a metodologia de cariz qualitativo, houve necessidade de recorrer a instrumentos de natureza quantitativa de forma a objetivar a recolha de alguns dados.

Tratando-se de uma investigação exploratória de carácter descritivo, esta será baseada em elementos concretos da realidade. Segundo Gil (1999), o objetivo subjacente a um estudo exploratório é o de proporcionar uma maior familiaridade com o problema e torná-lo mais explícito.

Após realizada a revisão bibliográfica, foi utilizado um instrumento de recolha de dados (inquéritos por questionário). Assim, foi construído um inquérito por questionário com questões de tipo fechado, para recolha de dados junto dos alunos que frequentam a classe de violino do 1º ao 5º grau do regime articulado e supletivo e um outro com questões de tipo aberto, para recolha de dados junto de professores e de pais/encarregados de educação dos respetivos alunos, conjugando assim a investigação quantitativa e a qualitativa (Trindade, 2010).

O estudo decorreu em duas fases distintas: a primeira dedicada à elaboração, autorização e aplicação dos inquéritos por questionário aos pais/encarregados de educação, alunos e professores e uma segunda fase destinada à recolha dos mesmos e sua análise.

Antecipadamente, foram contactadas as direções das quatro instituições seleccionadas para a aplicação do estudo que prontamente se disponibilizaram para colaborar, a saber:

**A Academia de Música Valentim Moreira de Sá (AMVMS)** foi criada pela Sociedade Musical de Guimarães (associação cultural com personalidade jurídica, sem fins lucrativos, que visa à dinamização cultural e a formação artística dos seus membros e da população em geral, fundada em 1903) no ano letivo de 1992/1993, possuindo atualmente autonomia pedagógica e contando com dois polos de ensino: Guimarães e Vieira do Minho.

Frequentada no total por cerca de 500 alunos, a instituição proporciona o ensino dos instrumentos musicais clássicos, nos níveis de Iniciação, Básico e Secundário em regime articulado (protocolado com agrupamentos escolares do ensino regular) e supletivo.

**O Conservatório de Música de Seia (CMS)** é uma escola do ensino vocacional artístico especializado de música (pelo despacho ministerial nº 5613/98),

propriedade da Associação de Fomento do Ensino Artístico. A instituição foi criada para implementar o ensino da música em regime escolar no concelho de Seia e regiões circundantes, de acordo com a estrutura do Ensino Vocacional Artístico definida pelo Ministério da Educação.

Pretendendo não só implementar os estudos musicais como integrar o ensino vocacional de música no percurso educativo das crianças e jovens da região, o Conservatório possibilita a formação de músicos instrumentistas através de cursos preparatórios, básicos e complementares de instrumento. Desta forma, a instituição conta com uma oferta alargada desde a Iniciação ao Secundário, passando pelo Básico, quer em regime articulado (aos quais se aplica o princípio de gratuidade do ensino regular obrigatório, pelo que estão isentos do pagamento da propina anual obrigatória) como supletivo.

O **Conservatório Musical de Ferreira (CMF)** nasceu do esforço conjunto entre a Direção da Banda Musical de Ferreira e o município de Sernancelhe, com o objetivo de responder às necessidades de formação de inúmeros jovens que procuram uma educação/formação qualificada, assim como, proporcionar uma oferta educativa diversificada que vá de encontro às necessidades de toda a comunidade envolvente.

A instituição está sediada na antiga Escola Primária de Ferreira que foi requalificada e adaptada para a promoção da cultura musical num projeto participado pelo PRODER e apoiado pelo município de Sernancelhe. O interesse e propriedade deste Conservatório foi igualmente apontado pela DGESTE (Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares), que autorizou o seu funcionamento e, mais recentemente, a Secretaria de Estado da Educação homologou também o referido Conservatório. Nesta fase embrionária a instituição conta com um protocolo com o Agrupamento de Escolas de Sernancelhe, onde já foi feita uma turma de referência de Ensino Articulado que arrancou no presente ano letivo (2015/2016).

A **Academia de Música de Castelo de Paiva (AMCP)** é um estabelecimento de ensino especializado da música, lecionando cursos básicos e secundários de música de acordo com os normativos em vigor e a autorização concedida pelo Ministério da Educação.

Tendo as suas origens em meados de 1988, por iniciativa da Câmara Municipal, foi-lhe concedida no ano letivo de 1989/1990 autorização provisória de funcionamento pelo Ministério da Educação. A então Escola de Música foi gerida pela Câmara Municipal até 1994 por razões de ordem legal e funcional, tendo sido posteriormente transferida a sua gestão para uma pessoa coletiva com estatutos e regulamentos próprios, sob designação de Academia de Música de Castelo de Paiva.

Ao longo da sua existência, considerando a especificidade do público escolar e a tradição musical do meio, a escola soube introduzir o currículo que melhor se adaptava às necessidades locais. Assim, os cursos propostos têm procurado dar

resposta aos organismos existentes, nomeadamente, Bandas de Música, Coros, Grupos Etnográficos e Ranchos Folclóricos a quem a Academia reduziu as propinas e priorizou as matrículas aos alunos propostos por estas entidades, nas condições previstas no regulamento. Desta forma, atualmente a instituição conta com cerca de 480 inscritos nos mais diversos cursos do currículo, promovendo diversas atividades aos seus alunos e à comunidade.

Com as informações que recolhemos junto dos alunos, dos pais/encarregados de educação e dos professores, concluímos que, para melhor sistematizar os dados, analisá-los e discuti-los, teríamos de recorrer a uma análise descritiva simultaneamente quantitativa e qualitativa. Para o efeito, recorreremos à ajuda do software *IBM-SPSS Statistics*, versão 21 e conversão em tabelas e gráficos editáveis através da folha de cálculo *Microsoft Excel*.

Hoje em dia, denomina-se análise de conteúdo, um conjunto de técnicas de análise das informações tendo como objetivo procedimentos sistemáticos para a descrição do conteúdo de mensagens e indicadores (quantitativos ou não) que possibilitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2004).

Quanto ao tratamento dos dados obtidos nas respostas abertas, nos inquéritos por questionário, utilizaram-se critérios de análise de conteúdo realizada “à frase”, considerando as opções de resposta afins ou as categorias orientadoras possíveis.

Segundo Bardin (2004), a análise dos conteúdos documentais pode ser entendida como uma operação com a finalidade de representar o conteúdo de um documento de forma desigual da original, para facilitar a sua consulta e referência. Este tipo de análise permite ao investigador a passagem de um documento em bruto, para um documento secundário.

No presente estudo, após a recolha de informação através dos inquéritos por questionário a alunos, pais/encarregados de educação e professores, procedeu-se à transcrição das respostas abertas para formato digital e análise do seu conteúdo semântico. De seguida, foram categorizadas as respostas afins e submetidas, quando possível, a tratamento estatístico com a apresentação das respetivas frequências relativas, em percentagem, e a sua transformação em gráficos com os resultados obtidos.

## 1.1 Instrumentos de Pesquisa

Nesta investigação, a técnica de recolha de dados utilizada foi o inquérito por questionário. O inquérito por questionário é um instrumento estruturado,

constituindo uma boa base para recolha da informação. Segundo Afonso (2005: 98), cada inquirido “responde a uma série de perguntas preestabelecidas dentro de um conjunto limitado de categorias de resposta”.

Os inquéritos aplicados aos pais/encarregados de educação, alunos e professores, em formato papel, contam com perguntas de resposta aberta e fechada<sup>39</sup>, constituindo um instrumento de inquirição bastante objetivo de forma a melhor expressar as opiniões de uma amostra com maior dimensão.

O questionário é uma “ técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.” (Gil, 1999: 128)

No que diz respeito à apresentação dos inquéritos por questionário, esta obedece a alguns cuidados, nomeadamente apresentação do investigador (credibilizando o estudo aos olhos do indivíduo), apresentação do tema do estudo (mostrando o valor acrescentado que o indivíduo pode trazer para a investigação), fornecimento de instruções precisas quanto ao seu preenchimento e enumeração das perguntas e do número de folhas (Carmo & Ferreira, 2008).

Segundo, Nisa Alves (2005/2006), os inquéritos apresentam algumas vantagens tais como eficiência na recolha de informação a um grande número de inquiridos, flexibilidade na variedade de informação recolhida, facilidade na sua administração e economia da recolha dos dados.

Além da metodologia quantitativa, também se recorreu neste estudo a procedimentos de metodologia qualitativa. Segundo Bogdan & Biklen (1994: 47-50) os estudos qualitativos têm as seguintes características:

Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal (...).

A investigação qualitativa é descritiva (...).

Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos (...).

Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.

O significado é o mais importante.

Para este estudo, os inquéritos aplicados aos pais/encarregados de educação e alunos foram distribuídos e recolhidos pelos professores e o seu preenchimento deveria ser feito em casa. Todas as instruções estão descritas na primeira página do questionário que consta em anexo.

---

<sup>39</sup> Consultar Anexo II

Assim, os inquéritos por questionário direcionados aos professores são constituídos por duas partes (Tabela 10), sendo a parte A intitulada de dados pessoais e académicos (seis questões) e a parte B direcionada à recolha de dados quanto à prática de ensino e motivação (dezasseis questões de resposta aberta).

**Tabela 10:** Partes e objetivos constituintes do inquérito por questionário aos professores.

<b>Inquéritos por Questionário aos Professores</b>	
<b>Parte A – Dados Pessoais e Académicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nacionalidade</li> <li>• Idade</li> <li>• Tempo de lecionação de Violino</li> <li>• Tempo de lecionação na instituição</li> <li>• Idade de início dos estudos de violino</li> <li>• Instituições musicais frequentadas no percurso académico</li> </ul>
<b>Parte B – Recolha de dados quanto à prática de ensino e motivação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensina alunos a partir de que idade?</li> <li>• Na sua opinião, qual a melhor idade para iniciar o estudo em violino?</li> <li>• Quantos alunos tem a sua classe de violino nesta Instituição?</li> <li>• De que forma a motivação influencia o desempenho dos alunos?</li> <li>• Que estratégias utiliza para aumentar os níveis de motivação dos alunos nas aulas?</li> <li>• Considera que os alunos aprendem violino essencialmente por motivação intrínseca ou extrínseca (ou ambas)?</li> <li>• É sabido que durante o processo de aprendizagem surgem fases mais positivas (tais como a facilidade de aprender determinada obra, interesse na aprendizagem, desempenho de sucesso) e outras mais negativas (dizem respeito às características inversas). De que forma lida com essas fases para encorajar os alunos a progredirem nas aprendizagens?</li> <li>• Considera o estudo em casa importante para o sucesso do aluno? Na sua opinião, como pode o professor motivar o aluno para o estudo em casa?</li> <li>• Acha que os alunos mais empenhados e persistentes na aprendizagem são os que têm hábitos de estudo em casa?</li> <li>• No seu entender o tempo de aula é adequado para o aluno ou, por outro lado, demasiado ou insuficiente (visto que demasiado tempo de aula pode desmotivar o aluno bem como um tempo insuficiente de aula pode traduzir-se numa evolução mais lenta e prejudicar a motivação do aluno)?</li> <li>• Qual a sua opinião quanto ao papel dos pais na motivação e</li> </ul>

	<p>na aprendizagem do aluno? Em que sentido e em que profundidade?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual a sua opinião quanto ao papel do professor de instrumento na motivação do aluno?</li> <li>• Acha que os alunos provenientes de meios/comunidades mais suburbanas são alunos tão motivados quanto os alunos provenientes de meios/comunidades mais urbanas/citadinas?</li> <li>• Os contextos educativos que proporcionam ou incentivam a audição musical são mais favorecedores da motivação para o estudo da música que os contextos educativos em que não há essa preocupação? Explique as razões.</li> <li>• Como considera a aprendizagem da música no ensino artístico especializado em Portugal? Qual o grau de importância desta disciplina em comparação com o plano curricular comum dos alunos?</li> <li>• Considera que a forma como é valorizada a formação na área da música por parte dos pais e dos alunos, tem influência na motivação dos alunos para aprender música e para o seu sucesso?</li> </ul>
--	--

Por sua vez, os inquéritos por questionário aplicados aos alunos são essencialmente de resposta fechada e são compostos por três partes (Tabela 11) definidas como parte A – dados pessoais (duas questões), parte B – dados académicos (cinco questões) e parte C – motivação na aprendizagem do violino (treze questões).

Tabela 11: Partes e objetivos constituintes do inquérito por questionário aos alunos.

<b>Inquéritos por Questionário aos Alunos</b>	
<b>Parte A – Dados Pessoais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Género</li> <li>• Idade (até 31 de julho de 2016)</li> </ul>
<b>Parte B – Dados Académicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instituição onde realiza os estudos musicais</li> <li>• Grau em que se encontra matriculado</li> <li>• Regime de estudos</li> <li>• Idade de início dos estudos</li> <li>• Anos de violino</li> </ul>
<b>Parte C – Motivação na Aprendizagem do Violino</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Porque razão começou a estudar violino?</li> <li>• Tem algum instrumentista na família profissional ou amador?</li> <li>• Sente-se motivado na aprendizagem do violino?</li> <li>• A motivação é incitada por quem?</li> <li>• O seu professor de instrumento recorre a métodos motivacionais?</li> <li>• Quais?</li> <li>• Considera que é importante o professor ser exigente? Porquê?</li> <li>• Na sua opinião, é inevitável existirem momentos de frustração neste processo de aprendizagem do violino? Porquê?</li> <li>• Quanto tempo despende no estudo do violino em casa por semana?</li> <li>• Os seus pais acompanham o processo de aprendizagem como o estudo em casa? Como?</li> <li>• De que forma vê a aprendizagem do violino?</li> <li>• O que mais lhe agrada nas aulas do violino?</li> <li>• O que menos lhe agrada nas aulas de violino?</li> </ul>

Similarmente aos inquéritos por questionário aplicados aos professores, os inquéritos por questionário apresentados aos pais/encarregados de educação também possuem duas partes constituintes (Tabela 12) sendo que a parte A (constituída por cinco questões) diz respeito à recolha de dados pessoais e académicos, enquanto que a parte B (constituída por onze questões de resposta aberta) procura recolher dados e opiniões sobre a aprendizagem do violino por parte dos seus educandos.

**Tabela 12:** Partes e objetivos constituintes do inquérito por questionário aos pais/encarregados de educação.

<b>Inquérito por Questionário aos Pais e Encarregados de Educação</b>	
<b>Parte A – Dados Pessoais e Académicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Género</li> <li>• Idade</li> <li>• Zona de Residência</li> <li>• Habilitações Académicas</li> <li>• Profissão</li> </ul>
<b>Parte B - Recolha de dados e opiniões relativos à aprendizagem do violino</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual a razão ou motivo para o início da aprendizagem do violino do seu educando?</li> <li>• Como considera o processo de aprendizagem do violino em termos de dificuldade, exigência, interesse e relevo?</li> <li>• Considera que a motivação do seu educando é fundamental para a aprendizagem do violino?</li> <li>• Identifique os comportamentos que, na sua opinião, lhe permitem afirmar que o seu educando está motivado para aprender violino.</li> <li>• Na sua opinião quem deve ser o maior responsável pela gestão desta motivação? O aluno, o professor, os pais? Porquê?</li> <li>• Acompanha o processo de aprendizagem do seu filho bem como o estudo em casa? Acha que o acompanhamento por parte dos pais é importante para a motivação do aluno? Porquê?</li> <li>• Assiste de forma presencial aos concertos audições e outras atividades de cariz musical do seu educando?</li> <li>• Considera importante e fundamental o estudo diário do instrumento (violino)?</li> <li>• Mantém uma boa relação de diálogo com o professor (a) de violino do seu educando?</li> <li>• O rigor e a exigência por parte do professor poderão ser fatores de motivação para a aprendizagem ou, pelo contrário, de desmotivação? Porquê?</li> <li>• Em comparação com as outras disciplinas do programa curricular oficial do seu educando qual o papel que a música assume na aprendizagem e no desenvolvimento do seu educando?</li> </ul>

Segundo os números facultados pelas instituições escolares e suas direções, a dimensão da amostra contava com onze professores, cento e vinte e um alunos e cento e vinte e um encarregados de educação. No entanto, apenas foram preenchidos e posteriormente analisados os inquéritos de cinco professores, cinquenta e três alunos e quarenta e seis pais/encarregados de educação.

## 2. Apresentação e análise dos resultados

Neste capítulo pretende-se detalhar o percurso investigativo, dando especial relevo à análise e apresentação dos resultados obtidos em cada um dos grupos amostra do estudo empírico.

### 2.1 Inquéritos por Questionário aos Professores

De acordo com a informação fornecida pelas secretarias das instituições que integram este estudo, a Tabela 13 que se apresenta a seguir revela o número total de professores que lecionam a disciplina de violino em cada uma das instituições e o número de professores que aceitaram responder ao inquérito por questionário.

**Tabela 13:** Número de professores de violino que lecionam em cada instituição selecionada e número total de inquéritos por questionário aos professores respondidos.

	<b>Nº de Professores</b>	<b>Nº inquéritos respondidos</b>
<b>Academia de Música Valentim Moreira de Sá (AMVMS)</b>	4	5 (45, 5%) (3 do sexo Feminino e 2 do sexo Masculino)
<b>Conservatório de Música de Seia (CMS)</b>	2	
<b>Conservatório de Música de Ferreirim (CMF)</b>	1	
<b>Academia de Música de Castelo de Paiva (AMCP)</b>	4	

#### 2.1.1 Parte A - Dados Pessoais e Académicos

Nesta secção, todos os professores que responderam aos inquéritos por questionário são de nacionalidade portuguesa, com idades situadas entre os 23 anos e os 40 anos de idade (média de 31,4 anos).

Todos os professores apresentam experiência na lecionação, sendo que os dois professores (professor 1 e 2) com mais anos de experiência docente lecionam há treze anos e o professor que apresenta menor tempo de serviço no ensino oficial de música (professor 5) leciona há três anos letivos (estimativa média de 8,6 anos de tempo de serviço).

Este leque de professores já trabalha há mais de um ano nas instituições inquiridas (Tabela 14), excetuando um respondente que iniciou no ano letivo transato (2015/2016): “Leciono nesta instituição desde setembro de 2015. O Conservatório só abriu este ano letivo” (Professor 4).

**Tabela 14:** Há quantos anos leciona nesta instituição?

	<b>Anos de leção na instituição</b>
<b>Professor 1</b>	8 anos
<b>Professor 2</b>	12 anos
<b>Professor 3</b>	8 anos
<b>Professor 4</b>	Presente ano letivo
<b>Professor 5</b>	2 anos

Os professores inquiridos, quando questionados sobre a idade com que iniciaram os seus estudos de violino, apresentam uma idade média próxima dos 11 anos (10,6 anos de idade).

**Tabela 15:** Com que idade iniciou os seus estudos musicais?

	<b>Idade</b>
<b>Professor 1</b>	12 anos
<b>Professor 2</b>	9 anos
<b>Professor 3</b>	12 anos
<b>Professor 4</b>	10 anos
<b>Professor 5</b>	10 anos

Através de uma análise ao percurso académico realizado pelos professores (Tabela 16), constata-se que todos eles frequentaram uma Escola Profissional como a ARTAVE, Escola Profissional de Espinho, Escola Profissional de Viana do Castelo ou Escola Profissional de Mirandela e prosseguiram os seus estudos superiores em Portugal, nomeadamente na Universidade de Évora, Universidade de Aveiro, Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo, Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco, Universidade do Minho e Instituto Piaget.

**Tabela 16:** Que instituições musicais frequentou no seu percurso académico?

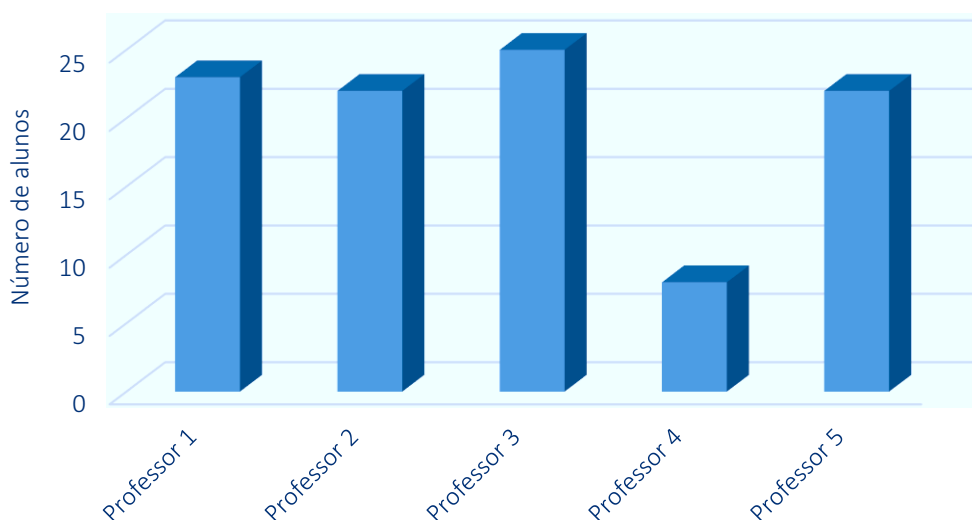
	<b>Ensino Básico/Secundário</b>	<b>Ensino Superior</b>
<b>Professor 1</b>	Escola Profissional de Mirandela	Universidade de Évora
<b>Professor 2</b>	Academia de Música e Escola Profissional de Espinho	Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo e Universidade de Aveiro
<b>Professor 3</b>	Escola Profissional de Artes de Mirandela	Universidade de Aveiro e Instituto Piaget
<b>Professor 4</b>	Escola Profissional de Música de Viana do Castelo	Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco e Instituto Piaget
<b>Professor 5</b>	Centro de Cultura Musical e ARTAVE	Universidade do Minho

### 2.1.2 Parte B - Recolha de dados quanto à prática de ensino e motivação

Quando questionados sobre a idade mínima dos seus alunos, três dos cinco professores que responderam aos inquéritos mencionaram terem na sua classe alunos com 4 anos de idade (professor 1, 2 e 3). No entanto, os professores 4 e 5 não lecionam a idades tão precoces, apontando os 6 e 9 anos de idade (média de 5,4 anos de idade).

Quanto à questão nº 2 “Na sua opinião, qual a melhor idade para iniciar o estudo em violino?”, verificou-se que os professores não possuem uma ideia definida quanto à melhor idade para iniciar os estudos musicais em violino, apontando uma escala de idades entre os 3 e 7 anos. Validando estas dúvidas, o professor 2 afirmou que “é uma resposta que carece de muita informação.”

Relativamente ao número de alunos que cada professor tem na sua classe de violino (Gráfico 2), pode-se verificar que os professores contam no geral com 22 a 25 alunos totais desde Iniciação, Básico, Secundário e Livre, excetuando-se o professor 4 que tem uma classe de violino com menos alunos: “A classe de violino nesta instituição é constituída por 8 alunos, sendo 2 destes de iniciação, 4 de ensino básico articulado e 2 do curso livre. De salientar que este é um projeto que está a começar agora”.



**Gráfico 2:** Quantos alunos tem a sua classe de violino nesta instituição?

Quando questionados relativamente à influência da motivação no desempenho dos alunos (questão nº 4), todos os professores consideraram que quanto mais motivados os alunos estão melhor é o seu desempenho pois estão mais felizes, praticam mais em casa, dedicam-se mais à aprendizagem do instrumento e colocam os objetivos a atingir em patamares mais elevados. Para tal, os professores identificam várias estratégias que, na sua ótica, são mobilizadoras da motivação dos alunos, designadamente (Tabela 17):

Tabela 17: Que estratégias utiliza para aumentar os níveis de motivação dos alunos nas aulas?

<b>Categorias</b>	<b>Unidades de Registo</b>	<b>Nº de unidades</b>
<b>Apresentar os conteúdos de uma forma que se adapte ao nível de interesses do aluno, tornando-os significativos e úteis</b>	“Escolha de obras tendo em conta o gosto do aluno e os parâmetros musicais a desenvolver” (Professor 1)	1
<b>Individualizar o ensino a partir das capacidades e características dos alunos</b>	“Considerar que cada aluno é único e ter em conta a sua personalidade e capacidade técnico-musical” (Professor 1) “Estabelecer pequenos objetivos a curto prazo em conformidade com as características de cada aluno” (Professor 4)	2
<b>Manifestar confiança nas potencialidades do aluno, utilização de reforços e <i>feedbacks</i></b>	“Frases encorajadoras” (Professor 3) “Elogiar o aluno” (Professor 4)	2
<b>Experiências vicariantes</b>	“Tocar com o aluno em uníssono ou harmonicamente” (Professor 1) “Tocar as obras para os alunos ouvirem” (Professor 3) “Tocar em uníssono com os mais novos” (Professor 5)	3

Na questão seguinte “Considera que os alunos aprendem essencialmente por motivação intrínseca ou extrínseca (ou ambas)?” as respostas obtidas são um pouco divergentes. Assim, se os professores 1, 2 e 4 consideram que tanto a motivação intrínseca como a extrínseca estão na base da aprendizagem dos alunos, os professores 3 e 5 defendem que a aprendizagem é estimulada principalmente pela motivação extrínseca. Assim, o professor 5 refere que “eu penso que na generalidade é por motivação extrínseca uma vez que na idade deles estudar normalmente não é algo que prefiram a brincar ou jogar no computador”.

A este propósito, torna-se importante mencionar que, segundo O’Neill (2002), a importância atribuída pelo instrumentista a determinados valores utilitários exteriores à realização musical é geralmente definida como motivação extrínseca,

enquanto que a sensação de bem-estar experimentada pelo instrumentista no momento da *performance* é definida como motivação intrínseca.

Os professores quando confrontados com a questão nº 7 “É sabido que durante o processo de aprendizagem surgem fases mais positivas (tais como a facilidade de aprender determinada obra, interesse na aprendizagem, desempenho de sucesso) e outras mais negativas (dizem respeito às características inversas). De que forma lida com estas fases para encorajar os alunos a progredirem nas aprendizagens?” apresentaram as seguintes respostas (Tabela 18):

**Tabela 18:** De que forma lida com estas fases para encorajar os alunos a progredirem nas aprendizagens?

<b>Categoria</b>	<b>Unidades de Registo</b>	<b>Nº de unidades</b>
<b>Reforço da autoestima de modo a superar as dificuldades</b>	<p>“Demonstrando-lhe que as dificuldades depois de superadas irão ter um efeito muito maior na nossa autoestima e/ou autoconfiança. Procuro estar sempre compreensiva com essas dificuldades do aluno, sem o recriminar ou desencorajar” (Professor 1)</p> <p>“(…) e de que as dificuldades são passageiras” (Professor 3)</p>	2
<b>Estabelecer relação entre as dificuldades e exigências e o prazer/satisfação em as ultrapassar - eficácia percebida</b>	<p>“Utilizo sempre a mensagem de que é necessário passar por um certo tipo de reportório para que obra após obra, o aluno saiba superar pequenos objetivos que farão a diferença posteriormente (…)” (Professor 3)</p>	1
<b>Partir de experiências de êxito/interesse</b>	<p>“Nas fases positivas aproveito para fazer um trabalho mais detalhado do material, que exige mais concentração e ânimo. Nas fases mais negativas, procuro não insistir tanto na parte técnica e trabalhar mais expressividade e aspetos performativos que lhes capte a atenção” (Professor 4)</p>	1
<b>Treino e apoio</b>	<p>“Tento sempre lembrar-lhes que não passa de uma fase má. Dou-lhes exercícios para conseguirem ultrapassar algumas dificuldades técnicas que faço com eles nas aulas e normalmente conseguem ultrapassar isso” (Professor 5)</p>	1

Enquanto que o professor 2 menciona usar diversas estratégias não explicando ou enumerando nenhuma, o professor 4 procura partir das experiências de êxito e de tarefas agradáveis de forma a captar a atenção e interesse do aluno.

Por sua vez, os professores 1 e 3 reforçam a autoestima do aluno de modo a que este supere as suas dificuldades. Ou seja, procuram valorizar os progressos e estimular o sentido de competência e autoeficácia.

Por último, o professor 5, através do apoio dado e da valorização do treino e prática instrumental, recorre a diversos exercícios técnicos de forma a encorajar os alunos a progredirem nas aprendizagens.

Com o objetivo de compreender a importância que os professores atribuem ao estudo feito em casa (questão nº 8) e como o podem estimular, colocaram-se as seguintes questões: “Considera o estudo em casa importante para o sucesso do aluno? Na sua opinião, como pode o professor motivar o aluno para o estudo em casa?”.

Todos os professores consideram este estudo essencial para a evolução e sucesso dos alunos, estimulando-o através da formulação de desafios, evidenciando as suas vantagens e importância e organizando-o em função do tempo e obras a serem trabalhadas.

No entanto, na sequência da questão nº 9 “Acha que os alunos mais empenhados e persistentes na aprendizagem são os que têm hábitos de estudos em casa?”, todos os professores concordam que nem sempre os alunos com mais hábitos de estudo são os que se sobressaem pela sua persistência pois nem sempre estudam da melhor forma, desanimando posteriormente na sala de aula pelo estudo não ter sido produtivo e não se refletir na qualidade de execução instrumental. Tal como afirma o professor 4: “Penso que os alunos mais empenhados são os que têm mais vontade e gosto pelo instrumento. Claro que, se houver um bom estudo individual, tudo o que se trabalha em aula atingirá um mais alto nível de qualidade”.

A questão nº 10 é direcionada para o tempo de duração da aula de violino entre o 1º e o 5º grau situado até ao presente ano letivo num bloco de 90 minutos partilhados por dois alunos, traduzindo-se muitas vezes num bloco de 45 minutos individuais.

Tabela 19: Tempo de aula em função da motivação/desmotivação.

Categoria	Unidades de Registro	Nº de unidades
<b>Tempo letivo de aula adequado</b>	<p>“Sou da opinião que o tempo de aula é relativo. Se bem aproveitado, o tempo de aula é suficiente. Aulas demasiado longas podem acabar por ser desgastantes e a atenção dos alunos já não será a mesma, acabando por não ser tão produtiva” (Professor 4)</p> <p>“Isso depende de aluno para aluno, mas como isso não pode ser visto individualmente, acho que 45 minutos é um bom meio termo” (Professor 5)</p>	2
<b>Tempo letivo de aula adequado se houver mais que um tempo semanal</b>	<p>“Penso que os atuais blocos de 45 minutos são suficientes para cada aula de violino, mas são insuficientes como apenas uma aula por semana. Seria ideal dois blocos separados de 45 minutos em cada semana” (Professor 1)</p> <p>“Cada aluno deveria ter dois blocos semanais (senão mesmo três). E, sempre separados. Pois só a continuidade do trabalho traz resultados positivos” (Professor 2)</p>	2
<b>Tempo letivo de aula insuficiente</b>	<p>“Em relação ao tempo de aula, este tem os seus problemas. Um aluno que queira aprender, que se dedique, que tenha vontade e que prepare bem o programa para a aula, o tempo é sempre insuficiente. Portanto não acho o tempo de aula adequado” (Professor 3)</p>	1

Desta forma, o professor 3 não concorda com a duração do tempo da aula de instrumento instaurada por lei. Por sua vez, os professores 1 e 2 defendem que o tempo de aula é suficiente mas só se existir mais que um bloco semanal de 45 minutos, possibilitando uma melhor evolução dos alunos (adequando, desta forma o tempo letivo de aula às exigências da aprendizagem musical) .

Com uma opinião contrária, os professores 4 e 5 consideram que se o tempo for bem aproveitado a duração das aulas de violino é suficiente e, apesar de poder depender do interesse demonstrado pelos alunos, o tempo atualmente definido constitui um bom meio termo.

Relativamente à participação dos pais na motivação e aprendizagem dos alunos (questão nº 11), a totalidade dos professores considera que os pais devem

acompanhar os alunos na aprendizagem do Violino, incentivando uma disciplina de estudo em casa.

Os professores 1 e 4 desenvolvem mais a sua opinião referindo que é importante o aluno sentir o interesse e preocupação dos pais no seu processo de aprendizagem, dando-lhe um suporte para a sua evolução, apesar de muitas vezes os pais não terem essa consciência.

Por sua vez, os professores inquiridos também consideram que o seu papel é fundamental para a motivação dos alunos (questão nº 12), através da demonstração da vontade de ver o aluno a evoluir e da empatia criada, traduzindo-se no seu empenho e evolução.

Com o objetivo de compreender se os professores constroem uma associação entre os contextos sociais e a motivação e aprendizagem dos alunos, os professores foram convidados a refletir sobre a sua experiência em diferentes escolas de ensino da música e no desempenho dos alunos nessas instituições (questão nº 13).

**Tabela 20:** Acha que os alunos provenientes de meios/comunidades mais suburbanas são alunos tão motivados quanto os alunos provenientes de meios/comunidades mais urbanas/citadinas?

<b>Categoria</b>	<b>Unidades de Registo</b>	<b>Nº de unidades</b>
<b>Não há relação entre meio geográfico e a motivação...</b>	<p>“Embora com as capacidades de informação que temos nos nossos dias, são apenas alunos com diferentes referências” (Professor 2)</p> <p>“Acredito que haja um pouco de tudo em várias regiões. Se no meio urbano há mais contacto com concertos e atividades musicais, nos meios mais afastados existe uma personalidade mais genuína nas crianças” (Professor 3)</p>	2
<b>Relação entre meio familiar e cultural do aluno e a motivação...</b>	<p>“Pela experiência que tive, é de fato completamente indiferente o meio/comunidade, mas sim o meio familiar, do interesse e cultura que o mesmo possa ter e passar para o seu educando” (Professor 1)</p>	1
<b>Relação entre meio geográfico e a motivação...</b>	<p>“Por experiência própria, até penso que os alunos de meios mais suburbanos são mais aplicados e gratos por ter acesso a este tipo de ensino. Na generalidade, em grandes centros, o foco de importância vai para o ensino escolar, deixando sempre o estudo do instrumento em segundo plano. Nos meios mais pequenos, mesmo por parte dos pais, existe mais valorização” (Professor 4)</p> <p>“Pela minha experiência, os alunos provenientes de meios mais suburbanos são mais motivados pois não têm tanta oferta de coisas diferentes nem de atividades extracurriculares” (Professor 5)</p>	2

Assim, se por um lado os professores 2 e 3 consideram que não existe relação entre o meio/comunidade em que o aluno se encontra inserido e a sua motivação para a aprendizagem do violino, por outro lado, o professor 1 defende a importância que o meio familiar e cultural no qual o aluno está inserido assume na motivação para aprendizagem do violino.

Com uma perspetiva divergente, os professores 4 e 5, que lecionam ou lecionaram em instituições inseridas em meios suburbanos, consideram que os alunos provenientes destes meios ou comunidades valorizam mais a oportunidade de aprendizagem do violino, estando mais motivados do que os alunos inseridos em contextos urbanos.

Apesar da associação entre o meio de proveniência dos alunos (urbano/suburbano) e a motivação não ser unânime, a totalidade dos professores manifesta a sua concordância relativamente à influência dos contextos educativos onde a audição musical é proporcionada, através por exemplo de concertos, na motivação para a aprendizagem da música (questão nº 14).

**Tabela 21:** Os contextos educativos que proporcionam ou incentivam a audição musical são mais favorecedores da motivação para o estudo da música que os contextos educativos em que não há essa preocupação?

Concordam com a afirmação	Respondentes	Nº de unidades
<b>Sim</b>	Professor 1 Professor 2 Professor 3 Professor 4 Professor 5	5
<b>Não</b>		0

As justificações dos professores para as suas respostas afirmativas são as seguintes:

Tabela 22: Explique as razões.

Categorias	Unidades de Registo	Nº de unidades
<b>Desenvolve a sensibilidade e o gosto musical</b>	<p>“Sim. Uma criança que lida com a audição musical de forma natural e intrínseca, vai favorecer a sua motivação de um modo mais natural” (Professor 1)</p> <p>“Sim porque se os alunos tiverem contacto com a música, têm mais perceção de como é bela esta arte e do que poderão vir a ser se praticarem e se aplicarem” (Professor 5)</p>	2
<b>Desenvolve a consciência do trabalho a realizar para atingir os seus objetivos</b>	<p>“Sim, sem dúvida que será favorecedor na motivação que o aluno tem em querer aprender música. Por exemplo, um aluno que ouve música, que vá a concertos, obtém uma maior clareza sobre o que terá de fazer para ser ou poder ser como aquele músico que viu/ouviu” (Professor 3)</p>	1
<b>Desenvolve a afinação e a concentração</b>	<p>“Considero os contextos educativos que proporcionam e incentivam a audição musical mais favorecedores pois ajudam os alunos a corrigir afinação, a concentrarem-se mais na melodia e desenvolvem os fatores cognitivos do aluno” (Professor 4)</p>	1

Como se pode verificar, os contextos educativos que proporcionam a audição musical estimulam a motivação intrínseca dos alunos, permitem que percecionem as potencialidades da música e estabeleçam objetivos próprios, ajudam a corrigir questões técnicas do instrumento como a afinação e potenciam as capacidades cognitivas e auditivas.

Por último, quando questionados quanto à importância do ensino artístico em Portugal em comparação com o plano curricular comum dos alunos, os professores responderam de forma unânime que o ensino artístico não é tão valorizado:

De um modo geral, a importância, e sublinho importância e não apenas a aprendizagem como um status, mas como desenvolvimento curricular, cognitivo e emocional, ainda não é absorvida como tal, no nosso país. (...) O sucesso da aprendizagem tem como base a valorização dessa formação e consequentemente a sua motivação (do aluno) para alcançar metas e/ou objetivos (Professor 1).

## 2.2 Inquéritos por Questionário aos Alunos

De acordo com a informação fornecida pelas secretarias das instituições que integram este estudo, o número total de alunos matriculados entre o 1º e o 5º grau, no ano letivo de 2015/2016, na disciplina de violino, é de 121. O número de inquéritos respondidos foram 53, distribuídos pelas quatro instituições, tal como se pode verificar na tabela seguinte:

**Tabela 23:** Total de alunos matriculados na disciplina de violino em instituições expostas ao estudo e número de inquéritos respondidos para constituição da amostra dos alunos.

Instituição	Total de alunos matriculados	Nº de inquéritos respondidos	%
AMVMS	49	12	24,5%
CMS	24	18	75,0%
CMF	4	4	100%
AMCP	44	19	43,2%
<b>Total</b>	<b>121</b>	<b>53</b>	<b>43,8%</b>

A amostra de alunos ficou constituída por um total de 53 indivíduos que corresponde a uma percentagem de 43,8% do total dos alunos matriculados na disciplina de violino nas instituições selecionadas para participarem neste estudo. Assim, estão representados a totalidade (100%) dos 4 alunos que frequentam a disciplina de violino no Conservatório Musical de Ferreirim (CMF), 75% dos alunos que frequentam o Conservatório de Música de Seia (CMS), 43,2% dos que frequentam a disciplina de violino na Academia de Música de Castelo de Paiva (AMCP) e, com menor representação, 24,5% dos alunos da Academia Musical Valentim Moreira de Sá (AMVMS).

Na Tabela 24 sistematizamos as principais características desta amostra (A=53):

Tabela 24: Características genéricas da amostra de alunos inquiridos (A=53).

ID	Género	Idade	Instituição	Grau	Regime
A1	Feminino	13	CMS	4	Articulado
A2	Feminino	10	CMS	1	Articulado
A3	Feminino	13	CMS	3	Articulado
A4	Masculino	15	CMS	5	Articulado
A5	Feminino	14	CMS	4	Articulado
A6	Feminino	14	CMS	4	Articulado
A7	Feminino	14	CMS	4	Articulado
A8	Feminino	12	CMS	2	Articulado
A9	Feminino	13	CMS	3	Articulado
A10	Masculino	13	CMS	3	Articulado
A11	Feminino	12	CMS	3	Articulado
A12	Feminino	11	CMS	1	Articulado
A13	Feminino	10	CMS	1	Articulado
A14	Feminino	10	CMS	1	Articulado
A15	Feminino	10	CMS	1	Articulado
A16	Feminino	11	CMS	1	Articulado
A17	Feminino	10	CMS	1	Articulado
A18	Feminino	11	CMS	1	Articulado
A19	Feminino	12	AMVMS	2	Articulado
A20	Masculino	22	AMVMS	5	Supletivo
A21	Masculino	10	AMVMS	1	Articulado
A22	Feminino	10	AMVMS	1	Articulado
A23	Feminino	12	AMVMS	2	Articulado
A24	Feminino	11	AMVMS	2	Articulado
A25	Feminino	12	AMVMS	3	Articulado
A26	Feminino	13	AMVMS	4	Articulado
A27	Feminino	13	AMVMS	4	Articulado
A28	Feminino	13	AMVMS	4	Articulado

<b>A29</b>	Feminino	14	AMVMS	5	Articulado
<b>A30</b>	Masculino	12	AMVMS	3	Articulado
<b>A31</b>	Feminino	12	AMCP	3	Supletivo
<b>A32</b>	Feminino	9	AMCP	1	Articulado
<b>A33</b>	Masculino	10	AMCP	1	Articulado
<b>A34</b>	Feminino	11	AMCP	2	Articulado
<b>A35</b>	Feminino	9	AMCP	2	Articulado
<b>A36</b>	Feminino	16	AMCP	5	Supletivo
<b>A37</b>	Feminino	10	AMCP		Articulado
<b>A38</b>	Masculino	10	AMCP	1	Articulado
<b>A39</b>	Feminino	14	AMCP	5	Articulado
<b>A40</b>	Feminino	10	AMCP	1	Articulado
<b>A41</b>	Feminino	13	AMCP	4	Articulado
<b>A42</b>	Masculino	10	AMCP	1	Articulado
<b>A43</b>	Feminino	14	AMCP	5	Articulado
<b>A44</b>	Feminino	14	AMCP	5	Articulado
<b>A45</b>	Feminino	15	AMCP		Supletivo
<b>A46</b>	Feminino	12	AMCP	3	Articulado
<b>A47</b>	Masculino	13	AMCP	4	Articulado
<b>A48</b>	Feminino	16	AMCP	5	Supletivo
<b>A49</b>	Feminino	9	AMCP	1	Articulado
<b>A50</b>	Feminino	10	CMF	1	Articulado
<b>A51</b>	Feminino	10	CMF	1	Articulado
<b>A52</b>	Feminino	10	CMF	1	Articulado
<b>A53</b>	Feminino	10	CMF	1	Articulado

### 2.2.1 Parte A – Dados Pessoais

Da totalidade dos 53 alunos observamos que a grande maioria dos inquiridos (44 alunos, correspondendo a 83%) são do género feminino, sendo o género masculino representado apenas por 9 inquiridos (correspondendo a 17%).



Gráfico 3: Distribuição da amostra por género.

No que concerne à idade dos respondentes, constatamos que metade (50%) tem idade igual à média de 12,02 anos (desvio padrão de 2,3 anos), sendo o valor mais frequente igual a 10 anos, num leque situado entre os 9 e os 22 anos de idade.

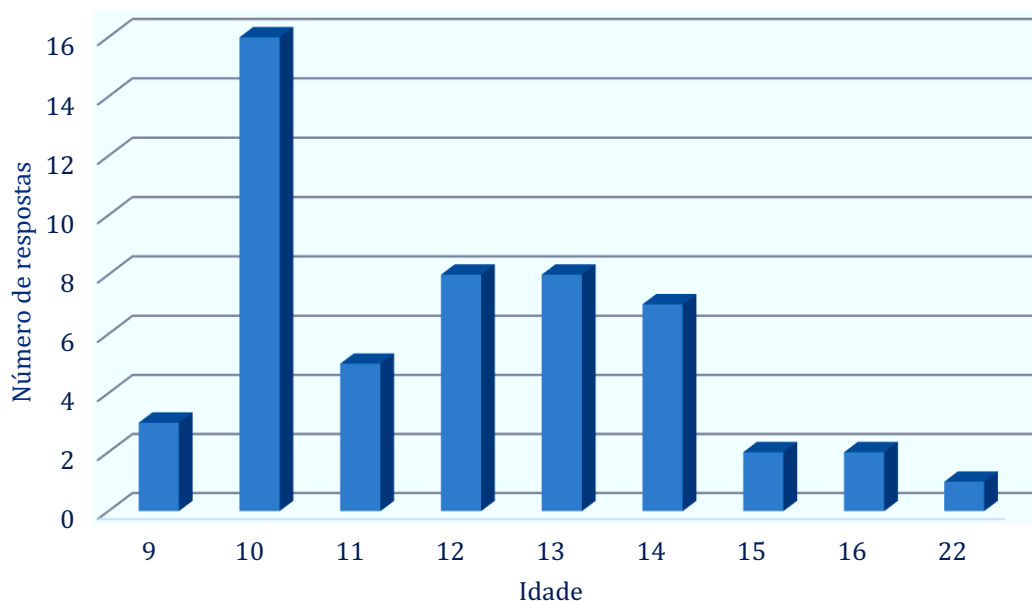
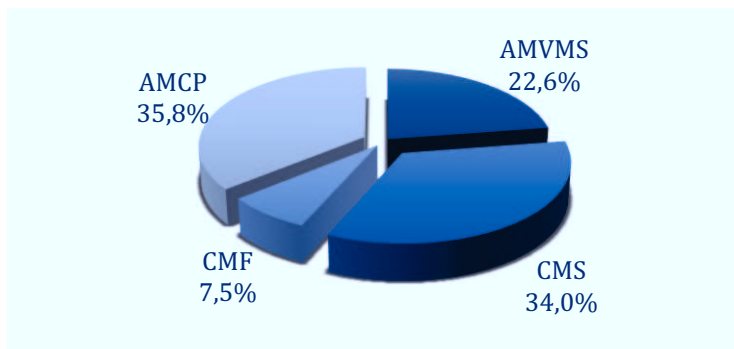


Gráfico 4: Idade dos respondentes (questão nº 2).

### 2.2.2 Parte B – Dados Académicos

Os dados recolhidos permitiram considerar a amostra distribuída por instituição em que realiza os estudos musicais.

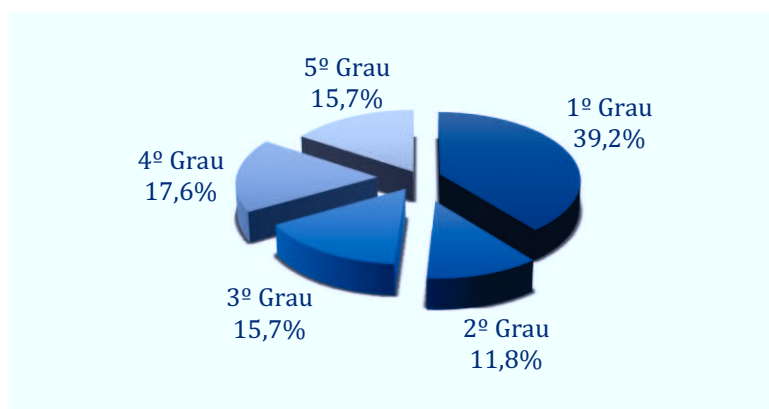


**Gráfico 5:** Instituição em que realiza os estudos musicais.

No gráfico observamos que a maior percentagem (35,8%) dos respondentes indicou realizar os seus estudos musicais na Academia de Música de Castelo de Paiva (AMCP), enquanto que 34% dos respondentes realiza os seus estudos no Conservatório de Música de Seia. Com menor representação de respondentes, observamos que 22,6% dos alunos inquiridos realiza os seus estudos de violino na Academia de Música de Valentim Moreira de Sá e, ainda com menor representação, 7,5% dos respondentes pertencem ao Conservatório Musical de Ferreirim.

Tendo em conta a disciplina de Formação Musical no presente ano letivo, observamos, no Gráfico 6, que a maior porção (39,2%) dos respondentes encontra-se matriculado no 1º grau, seguindo-se uma taxa de 17,6% de respondentes matriculados nos 4º grau.

Representados através de uma taxa igual de matriculados (15,7%), encontra-se o 3º e 5º grau, enquanto que o 2º grau é mencionado apenas por 11,8% dos alunos inquiridos.



**Gráfico 6:** Grau de formação musical em que está matriculado.

No Gráfico 7 observamos que a esmagadora maioria (88,7%) dos inquiridos indica estudar em regime articulado, seguido de 9,7% no regime supletivo. Não houve

respostas (0%) para o regime integrado e para 1,9% dos respondentes não se aplica qualquer uma das opções anteriores.

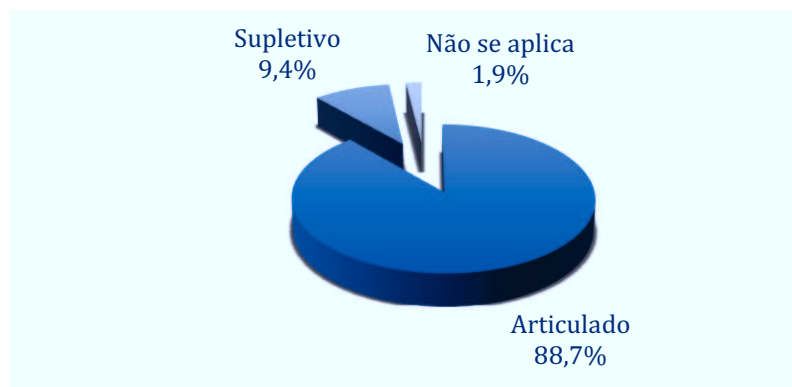


Gráfico 7: Regime em que estuda.

No que concerne à idade em que os inquiridos iniciaram os seus estudos musicais de violino, constatamos que mais de metade (50%) indica ter iniciado os seus estudos aos 10 anos de idade, valor da moda e ligeiramente superior à média igual a 9,09 anos (desvio padrão igual a 2,5 anos). Assim, verificamos que o leque de respondentes situa-se entre os 3 anos (mínimo) e os 19 anos (máximo).

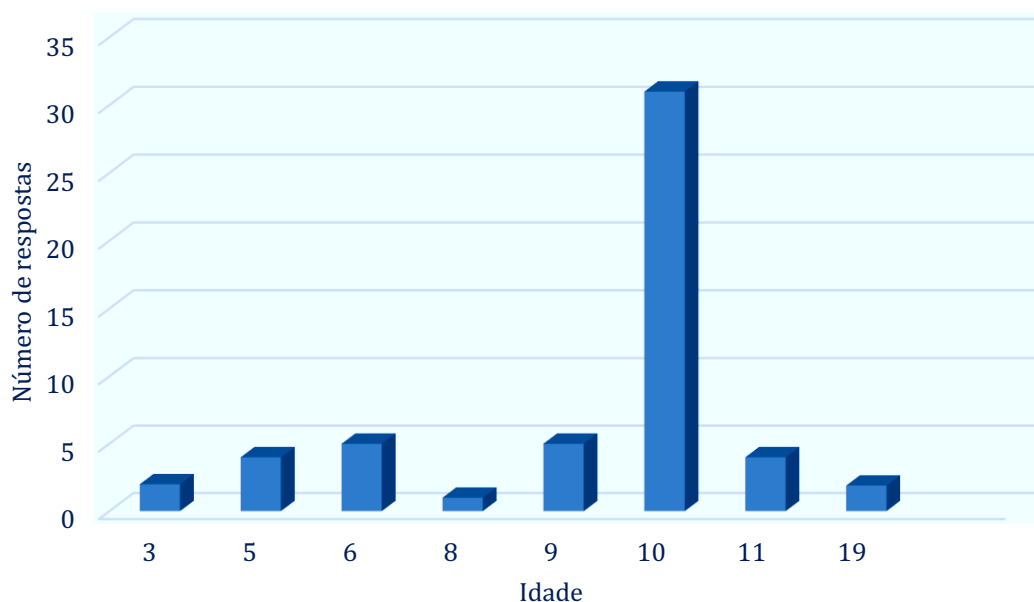


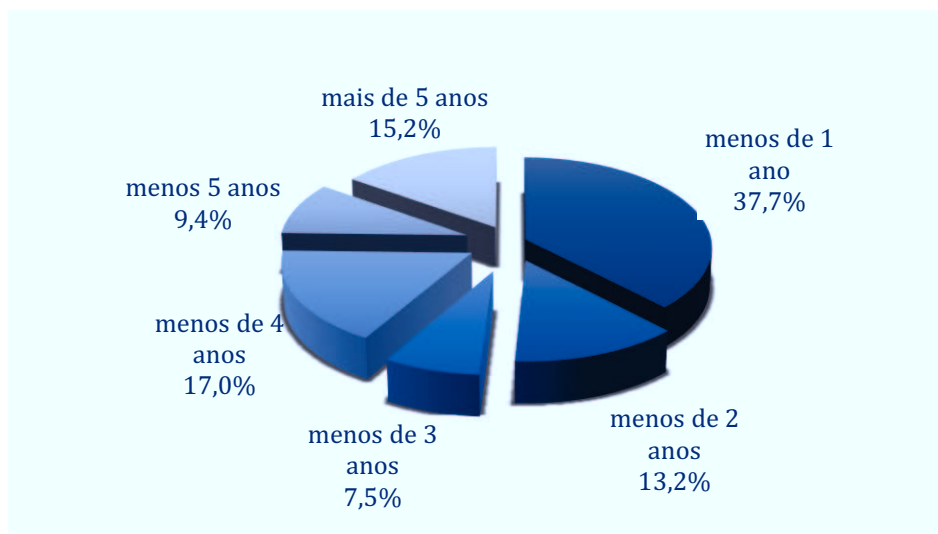
Gráfico 8-A: Idade em que começou os estudos musicais.

Para comparar resultados, as respostas foram recodificadas por grupos de idade segundo a taxonomia de Trindade (2010), a saber: Pré-iniciação (grupo de respondentes até aos 5 anos, inclusive), Iniciação (entre os 6 e os 9 anos), Básico (entre os 10 e os 14 anos) e Outros. Os resultados obtidos em cada uma das categorias podem ser observados no Gráfico 8-B.



**Gráfico 8-B:** Idade em que começou os estudos musicais organizadas segundo taxomia de Trindade (2010).

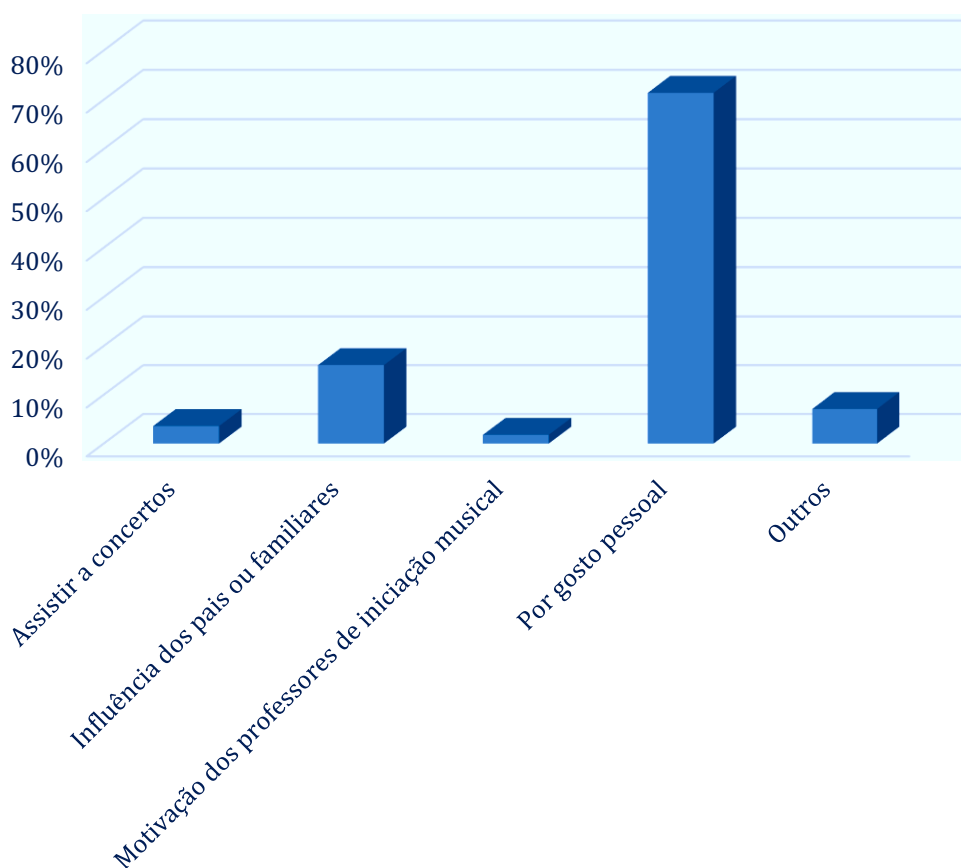
Registamos que a maioria (66,1%) dos inquiridos inicia os seus estudos musicais na faixa etária do básico, com maior incidência aos 10 anos de idade, correspondente ao 1º grau. Torna-se ainda importante destacar a percentagem de alunos que indica ter iniciado o seu estudo na faixa de iniciação (20,7%) e a considerável (11,3%) percentagem de alunos que indica ter iniciado os seus estudos musicais precocemente, ou seja, entre os 3 e os 5 anos de idade (pré-iniciação). Apenas um indivíduo (1,9%) indicou ter iniciado os seus estudos musicais aos 19 anos.



**Gráfico 9:** Há quantos anos estuda violino?

Quando questionados sobre há quantos anos estudam violino, os resultados obtidos permitem constatar que grande parte (37,7%) indica estudar este instrumento há menos de 1 ano (correspondendo ao 1º grau sem iniciação). Quando analisamos os valores estatísticos da mediana, verificamos que metade dos inquiridos demonstra ter iniciado o estudo deste instrumento há 2 anos ou menos, embora ao tomar a totalidade da amostra, a média do número de anos que os respondentes estudam violino seja igual a 3,24 (desvio padrão de 2,5 anos). Desta forma, o leque de tempo de estudo do violino situa as respostas entre 1 e 10 anos de estudo deste instrumento.

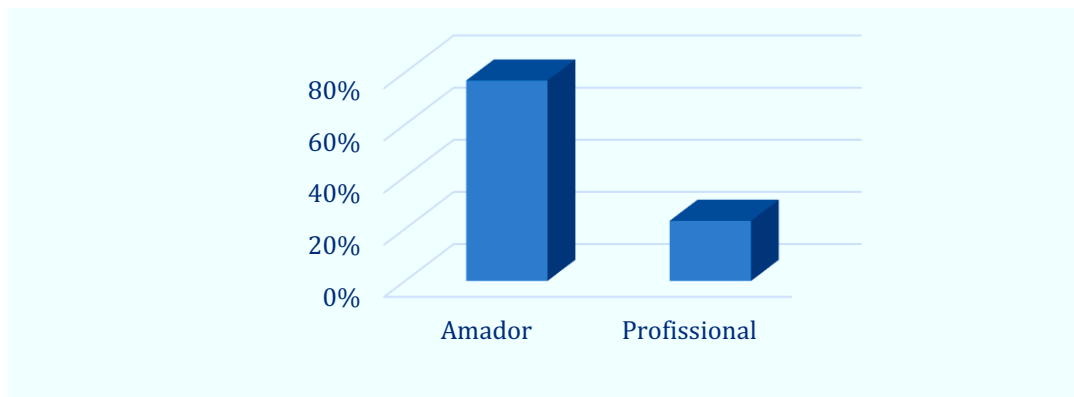
### 2.2.3 Parte C – Motivação na Aprendizagem do Violino



**Gráfico 10:** Qual a razão para começar a estudar violino?

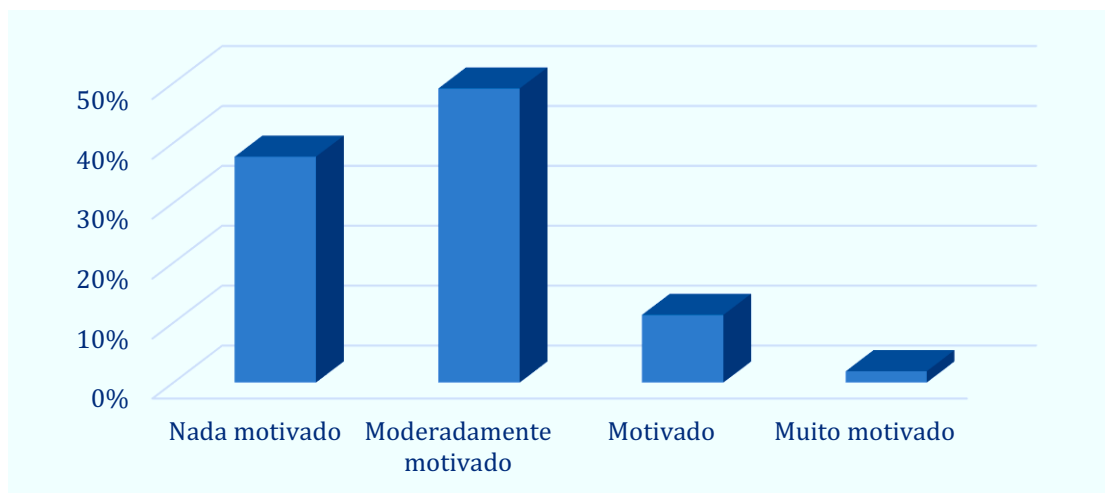
Relativamente à razão porque os alunos começaram a estudar violino, constatamos (Gráfico 10) que a maioria (71,4%) indica que foi por gosto pessoal enquanto que para 16,1% dos respondentes a razão está relacionada com a influência dos pais ou familiares. Por sua vez, assistir a concertos ou motivação incitada pelos professores de iniciação musical foi indicada por uma pequena percentagem dos

respondentes, respetivamente, 3,6% e 1,8%. Para 7,1% dos respondentes foram outras as razões, nomeadamente ter surgido a oportunidade de frequentar o ensino articulado do violino.



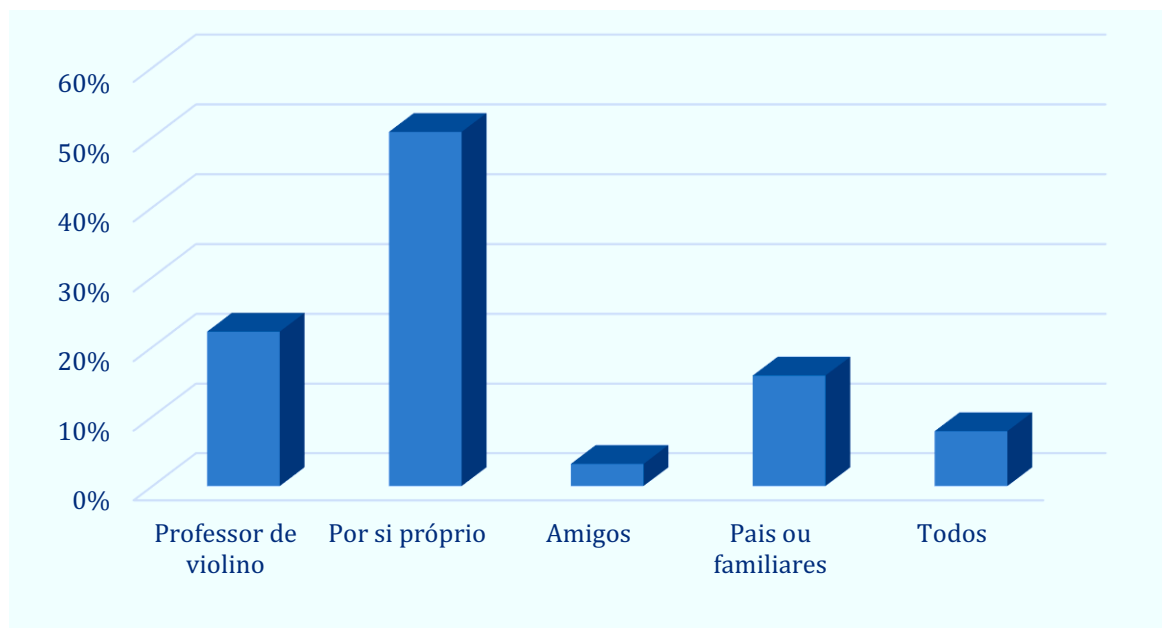
**Gráfico 11:** Tem algum instrumentista na família profissional ou amador?

Quando inquiridos sobre se têm algum instrumentista na família, profissional ou amador (questão nº 2), a maioria (52,3%) respondeu negativamente. Dos 47,2% de respondentes que indicaram que sim, ficamos a saber que 76,9% destes instrumentistas são amadores, constituindo os profissionais uma parca taxa de 23,1%.



**Gráfico 12:** Sente-se motivado na aprendizagem do violino?

Na questão nº 3 questionou-se os alunos quanto ao seu grau de motivação na aprendizagem do violino. Assim, observamos (Gráfico 12) que quase metade dos alunos (49,1%) se sente moderadamente motivado enquanto que 37,7% dos alunos optaram por afirmar que se sentem nada motivados. Curiosamente, é baixa (11,3%) a percentagem dos inquiridos que indica sentir-se motivada e apenas um respondente (1,9%) indica sentir-se muito motivado na aprendizagem do violino.

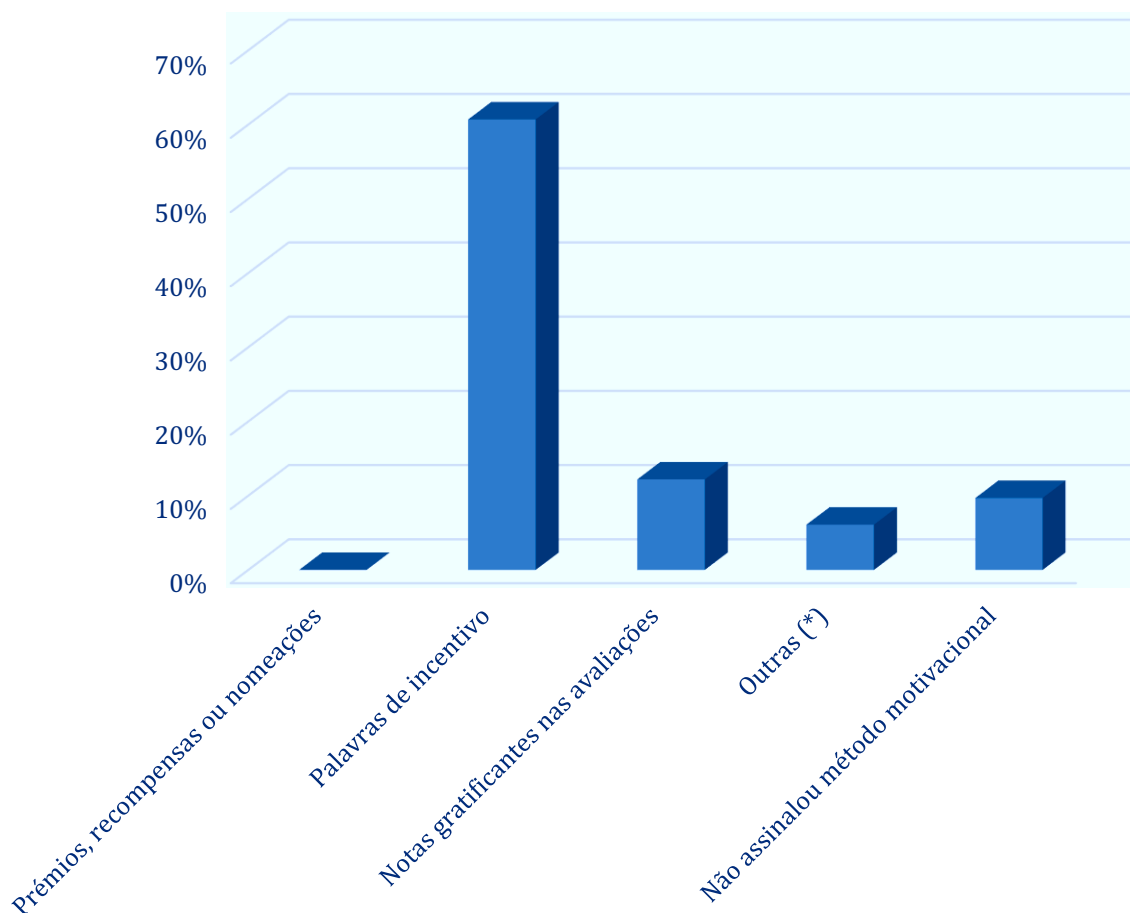


**Gráfico 13:** A motivação é incitada por quem?

A maioria (50,8%) dos inquiridos respondeu que a sua motivação é incitada por si próprio. Por sua vez, 22,2% dos alunos indicaram que a motivação é incitada pelo professor de violino, 15,9% dos alunos indicaram que esta motivação advém do incentivo dos pais ou familiares e, em menor percentagem, 3,2% dos alunos consideraram que os amigos são os principais promotores da motivação na aprendizagem. Consideramos ainda as respostas dadas na categoria “todos” a que corresponde uma percentagem de 7,9% do total dos respondentes.

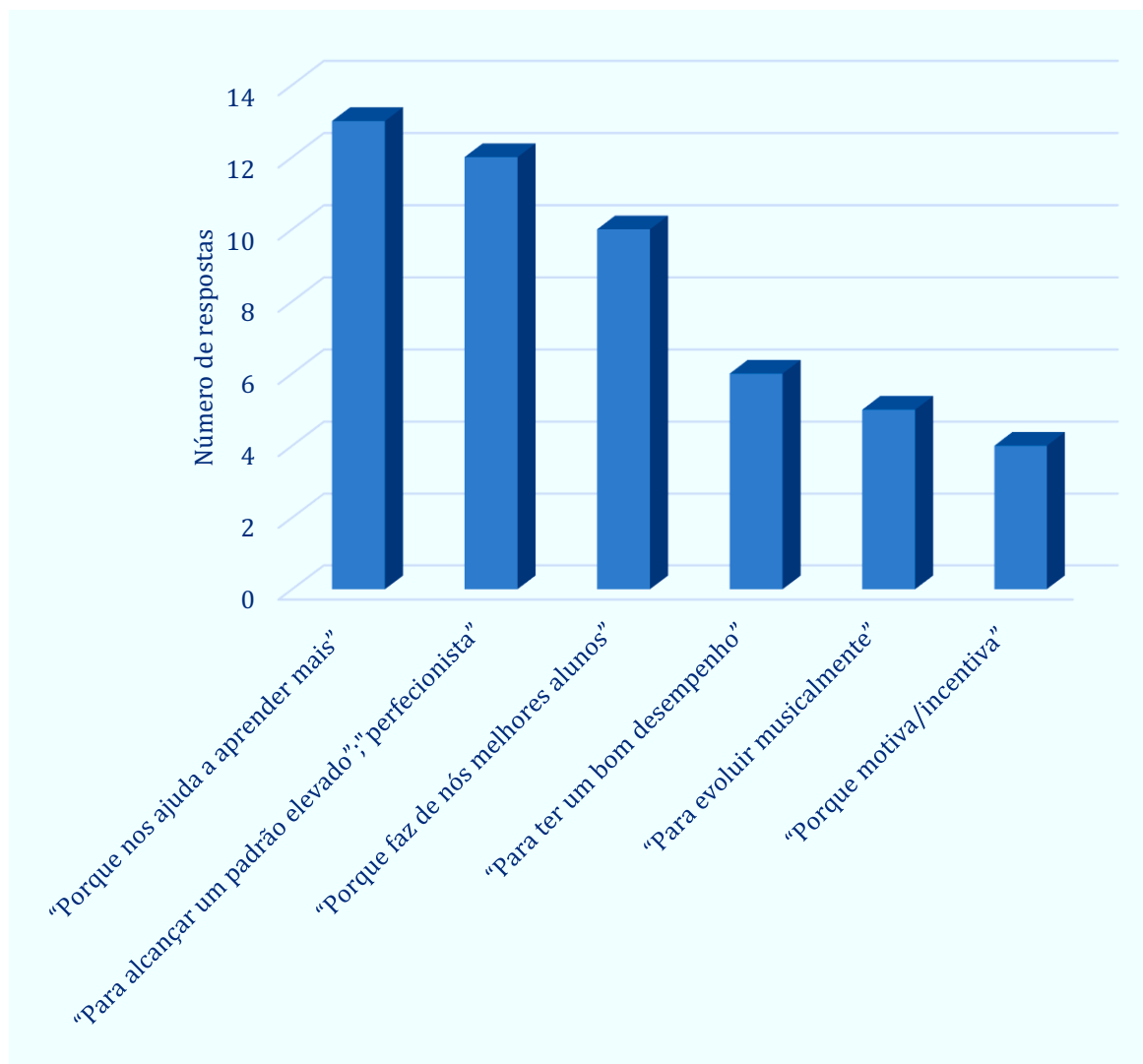
Ao questionar sobre se o professor de instrumento recorre a métodos motivacionais, a grande maioria (88,7%) responde afirmativamente enquanto 11,3% responde que não. Dos que responderam afirmativamente, 60,7% dos inquiridos indica que o professor utiliza palavras de incentivo, seguida de uma taxa de 12,2% correspondente à utilização de notas gratificantes nas avaliações contínuas e nas provas. Foi possível registar, ainda, que 9,7% dos inquiridos não assinalou qualquer método motivacional.

Relativamente à categoria “outras”, esta foi selecionada por 6,1% dos respondentes que indicaram outros métodos, designadamente, a participação em concertos e a elaboração de histórias com as peças estudadas.



**Gráfico 14:** O professor de instrumento recorre a métodos motivacionais? Quais?

No que diz respeito à questão nº 7 “Considera que é importante o professor ser exigente? Porquê?”, a totalidade (100%) dos alunos inquiridos considera que é importante o professor ser exigente. De seguida, analisamos os conteúdos das respostas abertas e obtivemos os seguintes resultados que se podem observar no gráfico seguinte (15):

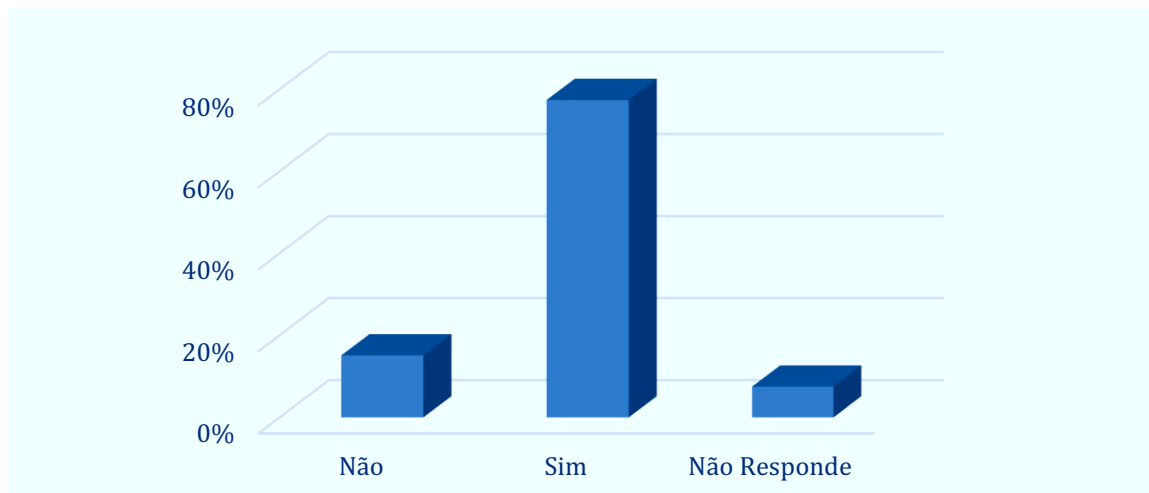


**Gráfico 15:** Porque é importante o professor ser exigente?

Desta forma, através da categorização das respostas abertas é possível observar que a maioria dos alunos (13 dos respondentes) considera que a exigência do professor é uma forma de os ajudar a aprender mais. Com menor índice de respostas (12 e 10) os alunos inquiridos consideram que a exigência do professor permite alcançar um padrão mais elevado/desenvolver uma atitude mais perfeccionista na prática do violino, e desenvolver melhores alunos, respetivamente.

Por último, observamos que 6 inquiridos mencionaram a obtenção de um bom desempenho, 5 inquiridos indicaram a evolução musical e 4 inquiridos defenderam que a exigência do professor constitui um instrumento motivacional e de incentivo.

Quando questionados acerca da existência de momentos de frustração no processo de aprendizagem do violino, a maioria (77,4%) dos alunos respondentes indica que sim e apenas 15,1% indica que não. Da totalidade da amostra, 7,5% não respondeu à questão.



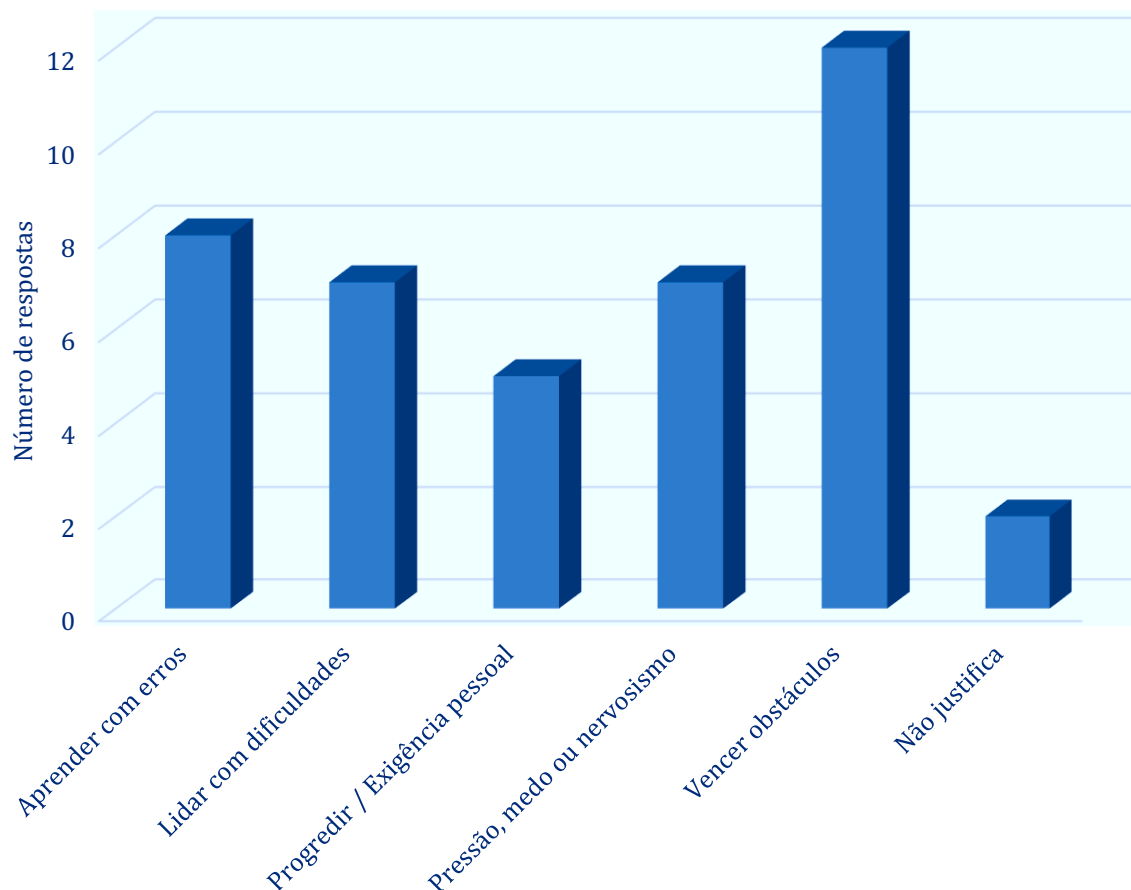
**Gráfico 16-A:** É inevitável existirem momentos de frustração no processo de aprendizagem?

As justificações dos 41 alunos que responderam afirmativamente (correspondendo a 77,4%) são as seguintes:

**Tabela 25:** É inevitável existirem momentos de frustração neste processo de aprendizagem do violino? Porquê?

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Nº de unidades</b>
<b>A frustração permite...</b>	Vencer obstáculos	<p>“Porque esses momentos de frustração surgem geralmente quando estamos perante um obstáculo difícil de ultrapassar” (A1)</p> <p>“Requer trabalho e imprevistos” (A7)</p> <p>“Nem sempre corre como queremos” (A19)</p>	12
	Aprender com os erros	<p>“Assim aprendemos com os erros” (A46)</p> <p>“ Quando erramos mais” (A39)</p> <p>“Porque podemos ter feito as coisas mal” (A9)</p>	8
<b>A frustração deve-se a...</b>	Dificuldades	<p>“Estudar violino é difícil”(A4)</p> <p>“Porque é cada vez mais difícil lidar” (A18)</p> <p>“Aparecem dificuldades” (A24)</p>	7
	Necessidade de progredir/ Exigência pessoal	<p>“Porque não estudo muito”(A14)</p> <p>“Temos de estudar mais” (A2)</p> <p>“Para fazermos progressos”(A28)</p> <p>“Porque é preciso preparar muito bem as peças” (A51)</p> <p>“Porque quero fazer melhor e não consigo” (A31)</p>	5
	Pressão, medo, nervosismo	<p>“Porque não me sinto segura e tenho medo, nas audições” (A25)</p> <p>“Porque é da pressão” (A29)</p> <p>“Às vezes bloqueio” (A8)</p>	7
<b>Não justifica</b>			2

No Gráfico 16-B apresentamos as categorias de análise e o número de unidades das respostas afins.



**Gráfico 16-B: Porquê?**

Desta forma, é possível observar que 2 respondentes não justificaram a sua opção. Através das respostas fornecidas pelos restantes respondentes, constatamos que as justificações dadas podem ser classificadas em dois parâmetros: “a frustração permite...” e “a frustração deve-se a...”.

Assim, no que diz respeito ao primeiro parâmetro (“a frustração permite...”), o maior número de unidades (12 respondentes) considera que os momentos de frustração permitem vencer obstáculos no processo de aprendizagem do violino, sendo por isso necessários, enquanto que para 8 respondentes os momentos de frustração possibilitam uma aprendizagem através dos erros.

Relativamente ao segundo parâmetro (“a frustração deve-se a...”), registamos 7 respondentes que afirmam que a frustração é inevitável devido às dificuldades na

aprendizagem do violino, enquanto que outros 7 respondentes julgam ser a pressão, medo ou nervosismo os fatores que estão na base dos momentos de frustração.

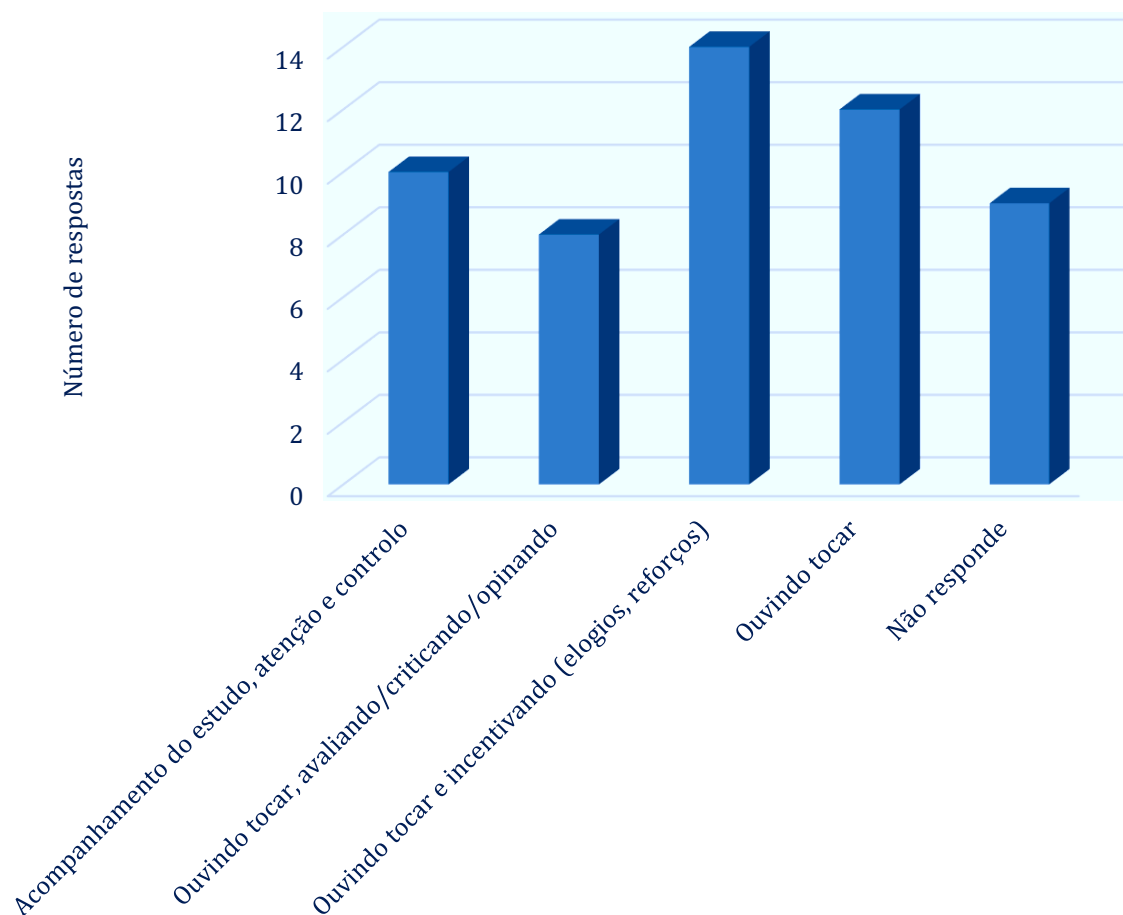
Analisando mais uma das causas apontadas para a existência de momentos de frustração, verifica-se que 5 respondentes atribuem as causas à necessidade de progresso combinada com a exigência pessoal e o pouco tempo despendido na prática do violino em casa.

Quando questionados relativamente ao tempo que despendem semanalmente na prática regular de violino em casa (questão nº 9), observamos que a maior parte (45,3%) dos inquiridos indica despende entre 1 a 3 horas por semana enquanto que 41,5% despende menos de 1 hora semanal no estudo do violino (Gráfico 17). Apenas 1 indivíduo (1,9% da amostra) indica despende mais de 7 horas de estudo semanal no violino, revelando-se uma exceção.



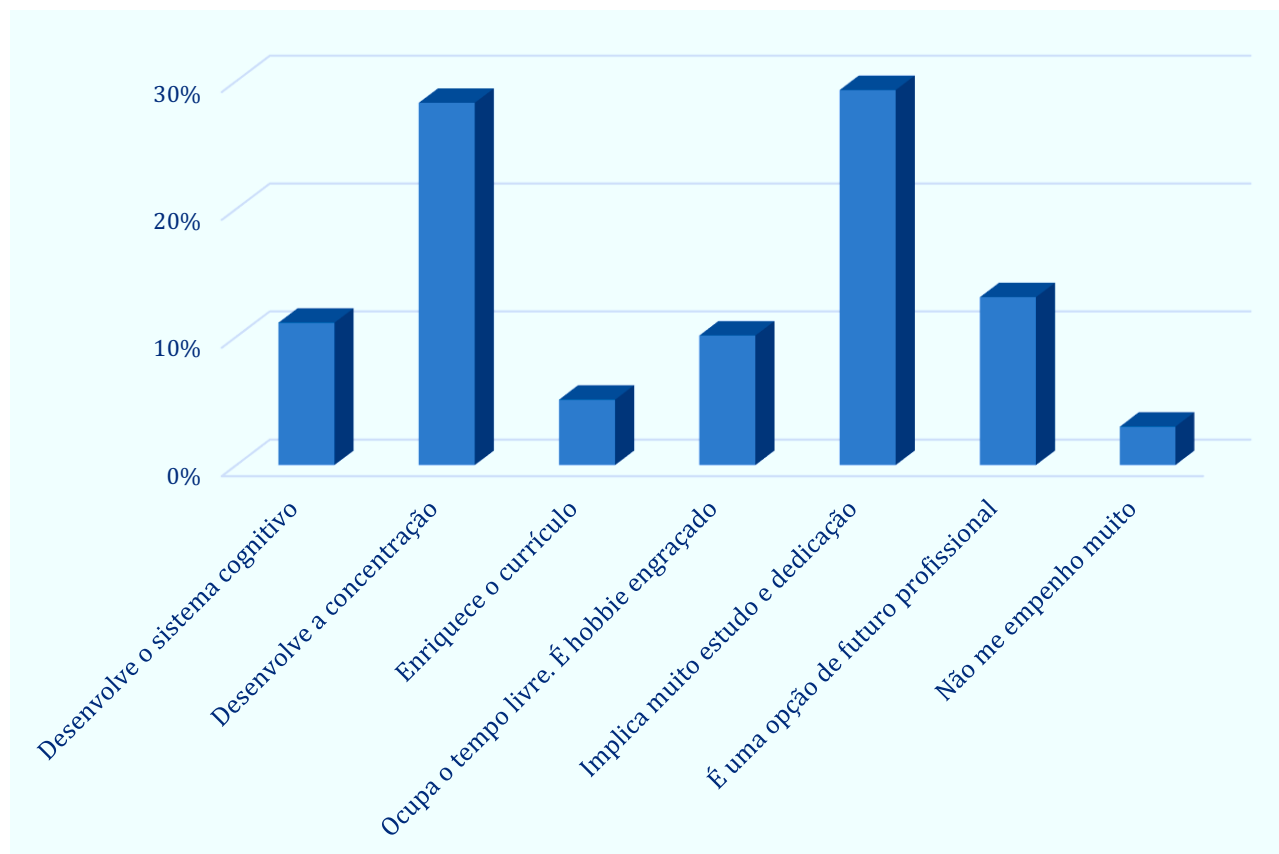
**Gráfico 17:** Quanto tempo despende no estudo do violino por semana?

Quando inquiridos sobre se os pais acompanham o processo de aprendizagem como o estudo em casa (questão nº 10), a maioria (88,5%) dos alunos da amostra respondeu afirmativamente, enquanto uma pequena percentagem (11,5%) respondeu negativamente. Através das respostas abertas dadas quanto ao modo como se processa este acompanhamento parental, foi possível obter algumas categorias de análise, nomeadamente (Gráfico 18):



**Gráfico 18:** Como os pais acompanham o estudo em casa?

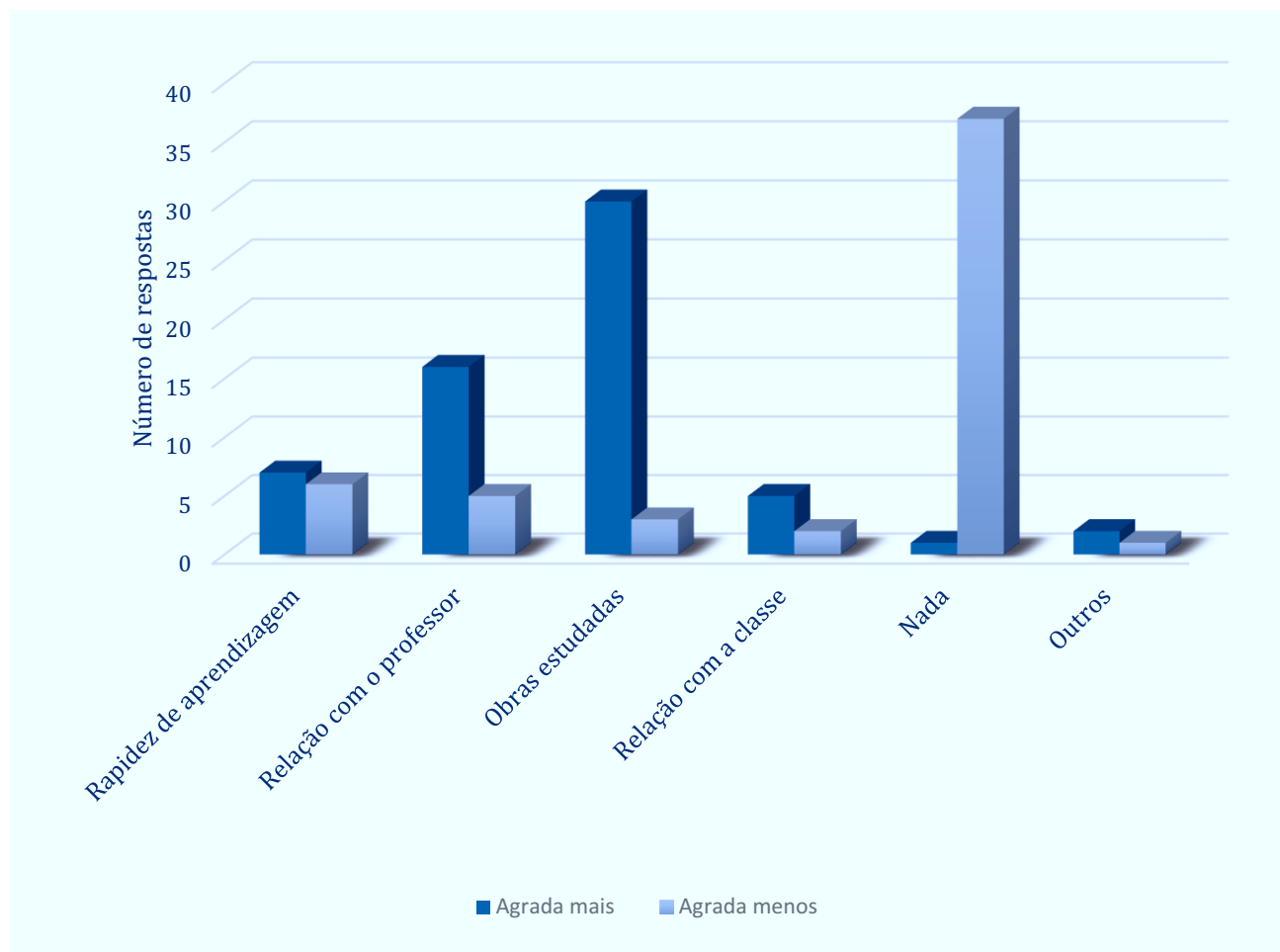
Além da análise categórica, torna-se ainda relevante exemplificar algumas das respostas dadas, designadamente: “Os meus pais perguntam-me se eu estudei, ouvem-me a tocar e incentivam-me a estudar”, “Dizem-me que tenho de melhorar o som e a postura”, “Perguntam-me como estão a correr as coisas”, “Ouvem-me tocar e dão a sua opinião”, “Ouvem-me a estudar e controlam o tempo de estudo”, “Estão atentos enquanto estudo”, “Querem ouvir tocar as minhas músicas”, “Assistem por vezes ao estudo e mostram orgulho naquilo que toco” e “Interessam-se pelas peças que estou a estudar e ouvem-me a tocar violino”.



**Gráfico 19:** De que forma vê a aprendizagem do violino?

Na questão nº 11, os alunos podiam escolher até duas opções relativamente à forma como vêm a aprendizagem do violino. Após se considerar todas as respostas dadas pelos alunos constatamos (Gráfico 19) que a maior percentagem (29,3%) dos inquiridos reconhece que a aprendizagem do violino implica muito estudo e dedicação.

Por sua vez, 28,5% dos inquiridos considera que a aprendizagem do violino desenvolve a concentração, enquanto que 13,1% das respostas obtidas indicam ser uma opção de futuro profissional para os inquiridos. Com menor valor percentual (aproximadamente 5%) observamos a ordem de resposta “A aprendizagem do violino enriquece o currículo” e com uma percentagem de 3% a ordem de resposta “Não me empenho muito”.



**Gráfico 20:** O que agrada mais e menos nas aulas de violino?

No Gráfico 20, foram consideradas as 61 respostas dadas relativamente ao que mais agrada os alunos inquiridos nas aulas de violino, tendo em conta que alguns alunos apresentaram mais do que uma resposta. Destas, contabilizamos 30 respostas na opção “Obras estudadas”, seguindo-se 16 respostas na opção “Relação com o professor”, 7 respostas para a “Rapidez de aprendizagem” e 5 respostas para a “Relação com a classe”. A opção “Outros” obteve uma justificação, na resposta aberta, através da afirmação “é aprender” o que agrada mais.

Quanto ao que agrada menos aos alunos nas aulas de violino totalizamos 54 respostas dadas. Destas, a maior parte (37 respostas) foram assinaladas na opção “Nada”, seguida de 6 respostas na opção “Rapidez de aprendizagem”, 5 respostas para a “Relação com o professor” e 3 respostas para indicar que são as “obras estudadas” o que menos agrada nas aulas de Violino. As outras opções reuniram um número reduzido entre 1 a 2 respostas.

## 2.3 Inquéritos por Questionário aos Pais e Encarregados de Educação

De acordo com a informação fornecida pelas secretarias das instituições que integram este estudo, a Tabela 26 que se apresenta a seguir revela o número total de pais e encarregados de educação de cada instituição e o número de pais e encarregados de educação que aceitaram responder ao inquérito por questionário.

**Tabela 26:** Número de pais e encarregados de educação de cada instituição e número total de inquéritos por questionário respondidos.

	<b>Nº de Pais/ Encarregados de Educação</b>	<b>Nº inquéritos respondidos</b>	<b>%</b>
<b>Academia de Música Valentim Moreira de Sá (AMVMS)</b>	49	7	14%
<b>Conservatório de Música de Seia (CMS)</b>	24	16	67%
<b>Conservatório de Música de Ferreirim (CMF)</b>	4	4	100%
<b>Conservatório de Música de Castelo de Paiva (CMCP)</b>	44	19	43%
<b>Total</b>	<b>121</b>	<b>46</b>	<b>38%</b>

Na tabela seguinte (27) sistematizamos as principais características desta amostra:

**Tabela 27:** Características genéricas da amostra de Pais/Encarregados de Educação inquiridos (P=46).

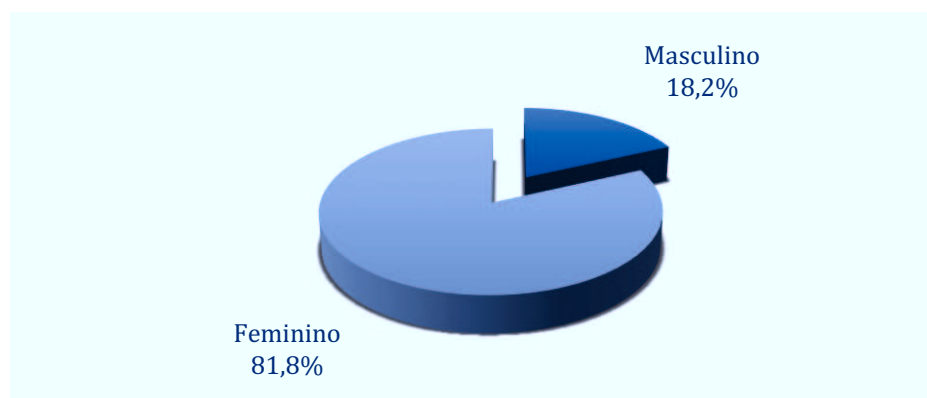
<b>ID</b>	<b>Género</b>	<b>Idade</b>	<b>Habilitações Académicas</b>	<b>Profissão</b>
<b>P1</b>	Feminino	39	Ensino Secundário	Assistente dentista
<b>P2</b>	Feminino	40	Licenciatura	Professor
<b>P3</b>	Feminino	39	Bacharelato	Bancária
<b>P4</b>	Feminino	32	Ensino Secundário	Desempregada

<b>P5</b>	Feminino	33	Ensino Secundário	Empregada Supermercado
<b>P6</b>	Feminino	42	3º CEB	Doméstica
<b>P7</b>	Feminino	36	Ensino Secundário	Operária
<b>P8</b>	Feminino	42	Licenciatura	Veterinária
<b>P9</b>	Feminino	45	Mestrado	Professora
<b>P10</b>	Masculino	46	Licenciatura	Dentista
<b>P11</b>	Feminino	39	Mestrado	Regente agrícola
<b>P12</b>	Feminino	39	Mestrado	Técnico superior
<b>P13</b>	Feminino	39	3º CEB	Empregado fabril
<b>P14</b>	Feminino	40	Mestrado	Médica
<b>P15</b>	Feminino	48	Mestrado	Professora
<b>P16</b>	Masculino	43	Mestrado	Assistente técnico
<b>P17</b>	Feminino		Mestrado	
<b>P18</b>	Masculino	39	3º CEB	Empregado fabril
<b>P19</b>	Feminino	47	Mestrado	Engenheiro civil
<b>P20</b>	Feminino	55	3º CEB	Desempregada
<b>P21</b>	Feminino	37	Mestrado	Empresária
<b>P22</b>	Masculino	43	Ensino Secundário	Polícia
<b>P23</b>	Masculino	42	3º CEB	Construtor civil
<b>P24</b>				
<b>P25</b>	Feminino	39	Ensino Secundário	Escriturária
<b>P26</b>	Feminino	39	Ensino Secundário	Assistente operacional
<b>P27</b>				
<b>P28</b>	Feminino	33	Ensino Secundário	Encarregada
<b>P29</b>	Feminino	47	Ensino Secundário	Assistente operacional
<b>P30</b>	Feminino	46	1º CEB	Comerciante
<b>P31</b>	Feminino	35	Ensino Secundário	Escriturária
<b>P32</b>	Feminino	32	Ensino Secundário	Técnica contabilidade
<b>P33</b>	Feminino	41	Licenciatura	Contabilista

<b>P34</b>	Feminino	44	Licenciatura	Diretora técnica
<b>P35</b>	Masculino	45	Ensino Secundário	Coordenador serviços
<b>P36</b>	Feminino	37	Ensino Secundário	Assistente operacional
<b>P37</b>	Feminino	44	Licenciatura	Psicóloga
<b>P38</b>	Feminino	46	Licenciatura	
<b>P39</b>	Feminino	49	Licenciatura	Educadora
<b>P40</b>	Feminino	40	Licenciatura	Psicóloga
<b>P41</b>	Feminino	42	3º CEB	Doméstica
<b>P42</b>	Masculino	44	Licenciatura	Professor
<b>P43</b>	Feminino	42	Licenciatura	Enfermeira
<b>P44</b>	Feminino	42	2º CEB	Costureira
<b>P45</b>	Feminino	45	Licenciatura	Engenheiro
<b>P46</b>	Masculino	41	Licenciatura	Engenheiro

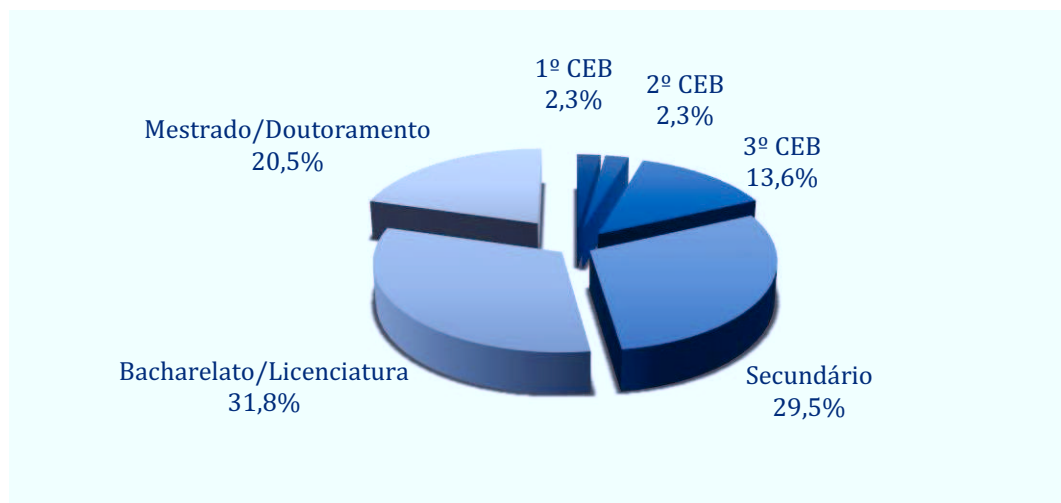
### 2.3.1 Parte A – Dados Pessoais

Na amostra dos pais e encarregados de educação, dois dos inquiridos não indicaram qual o seu género. Dos que responderam, a maioria (81,8%) são do género feminino e 18,2% do género masculino, conforme se observa no gráfico seguinte (21). A idade dos respondentes varia entre o mínimo de 32 anos e o máximo de 55 anos de idade, com uma média de 41,3 anos (desvio padrão igual a 4,8 anos). O parâmetro da mediana indica que metade da amostra tem idade até 42 anos, sendo a idade de 39 anos a mais frequente.



**Gráfico 21:** Distribuição da amostra de pais por género.

Na caracterização da amostra dos pais e encarregados de educação que participaram no estudo, tivemos também em atenção a sua qualificação académica. Neste âmbito, registamos os seguintes resultados:



**Gráfico 22:** Distribuição da amostra de pais por habilitações literárias.

Segundo o Gráfico 22, constatamos que os pais que constituíram a nossa amostra indicam possuir um nível alto de habilitações literárias, uma vez que a maioria (52,3%) tem formação académica de nível superior. Ou seja, destes, 31,8% indicou possuir uma licenciatura ou bacharelato e 20,5% indicou ter grau académico de Mestrado ou Doutoramento. No polo oposto, verificamos que uma percentagem de 2,3% dos pais e encarregados de educação indicou possuir apenas como habilitações académicas o 1º ciclo do ensino básico, similarmente à percentagem de pais e encarregados de educação que indicou ter o 2º ciclo.

No que concerne à atividade profissional, os pais e encarregados de educação inquiridos indicaram profissões correspondentes às suas qualificações, nomeadamente professores, médicos, engenheiros, psicólogos, comerciantes, assistentes operacionais, empregados fabris, técnicos superiores e de serviços. Estão também representados empresários, escriturários, contabilistas, polícias, costureiras, bancários, entre outras. Finalmente, foi possível registar que dois elementos estão desempregados e duas são domésticas.

### 2.3.2 Parte B – Dados relativos à aprendizagem do violino

Na primeira questão, recolhia-se informação dos pais e encarregados de educação sobre a razão ou motivo para o início da aprendizagem do violino dos seus

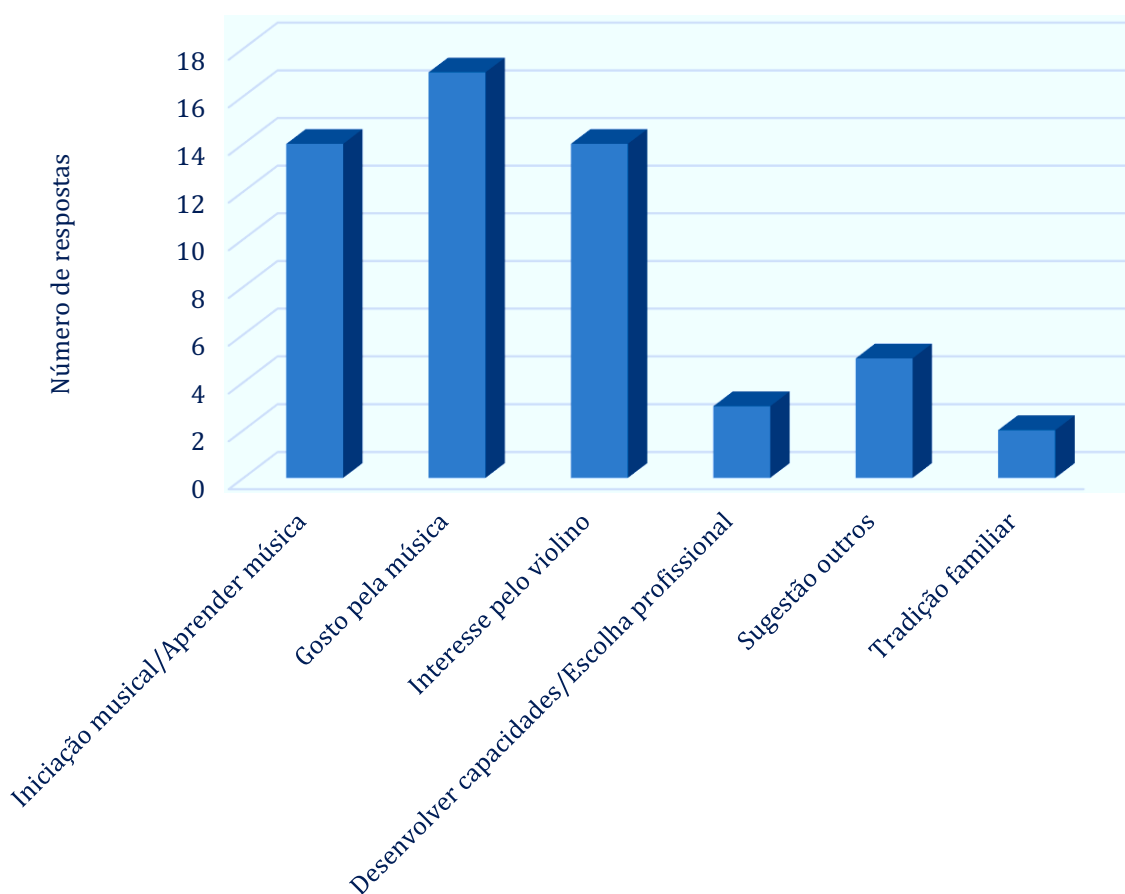
educandos. As respostas abertas obtidas podem ser exemplificadas com as seguintes afirmações (Tabela 28):

**Tabela 28:** Razão ou motivo para o início da aprendizagem do violino.

<b>Categorias</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Nº de unidades</b>
<b>Iniciação musical/ Interesse em aprender música</b>	“Por interesse em aprender música” (P1) “A minha filha desde cedo quis aprender a tocar violino” (P45)	14
<b>Gosto pela música</b>	“O meu filho sempre gostou de música” (P6) “Gosto pessoal pela música” (P17)	17
<b>Interesse pelo violino</b>	“Sempre se interessou em aprender violino” (P38)	14
<b>Desenvolver capacidades/ Escolha profissional</b>	“A possibilidade de desenvolver capacidades como a concentração, a auto-confiança e a destreza manual e a possível escolha futura no mundo da música” (P2) “Aumentar as capacidades musicais e poder ser um violinista profissional” (P2)	3
<b>Influência de outros</b>	“Os professores de música diziam que tinha jeito para o violino” (P5) “Foi aconselhada a aprender música” (P23)	5
<b>Tradição familiar</b>	“Por tradição familiar e gosto dos progenitores neste instrumento” (P10)	2

Na análise das respostas obtidas, optamos por agrupar todas as unidades em seis categorias de análise, cuja frequência de resposta pode ser observada no Gráfico 23. Assim, o maior número de respostas (17) associam-se à categoria “Gosto pela música”, seguida de 14 respostas relacionadas com o “Interesse pelo violino” ou o “Interesse em aprender música”.

Em menor número, agregamos 5 respostas na categoria “Influência de outros” (professores ou amigos) e 3 respostas relativas ao “Desenvolvimento de capacidades, aptidões pessoais ou escolha profissional futura”. Registamos, ainda, 2 respondentes que indicam que o motivo para a iniciação da aprendizagem musical foi a “Tradição familiar e o gosto dos pais pelo violino”.



**Gráfico 23:** Motivo para o início da aprendizagem do violino?

De seguida, na questão nº 2 “Como considera o processo de aprendizagem do violino em termos de dificuldade, exigência, interesse e relevo?”, apenas 43 elementos da amostra responderam.

Na análise das respostas abertas categorizaram-se os dados obtidos através das designações Interesse, Exigência e Relevo.

Desta forma, constatamos que, para 22 indivíduos, a aprendizagem do violino requer interesse ou muito interesse. Por sua vez, a categoria “Exigência” com termos, tais como “carece de treino e estudo diário”, “requer atenção, paciência, dedicação e empenho” e “é trabalhoso” obteve 14 unidades de resposta, enquanto que a categoria “Relevo”, com frases do tipo “é relevante ou muito relevante” foi mencionada por 3 respondentes.

Outros 4 respondentes deram outras respostas que podem ser exemplificadas por termos dispersos, tais como entusiasmante, belo, desafiante, desmotivador e adequado.

Na Tabela 29 resumem-se as categorias de análise e respetivo número de unidades.

**Tabela 29:** Como considera o processo de aprendizagem em termos de dificuldade, exigência, interesse e relevo?

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Nº de unidades</b>
<b>Exigência</b>	Carece de treino e estudo diário	“Exige muito treino e tempo de estudo” (P10) “O violino é um instrumento que exige bastantes horas de estudo” (P38)	5
	Requer atenção, paciência, dedicação e empenho	“Instrumento que requer muita atenção e paciência” (P18) “Requer dedicação e empenho” (P34)	5
	Trabalhoso	“Como tudo na vida, sem trabalho não se consegue” (P36) “É uma questão de trabalho” (P23)	4
<b>Relevo</b>	Relevante ou muito relevante	“Relevante em todos os termos” (P45) “(…) mas também relevante” (P17)	3
<b>Interesse</b>	Requer interesse ou muito interesse	“(…) mas também interessante” (P17) “Requer interesse e motivação” (P30) “Interessante para a formação global” (P40)	22
<b>Outras respostas</b>		“Adequado à aprendizagem” (P46) “E belo”(P35)	4

Quando questionados acerca da importância da motivação do seu educando para a aprendizagem do violino, a totalidade (100%) dos respondentes da amostra indicou que é importante.

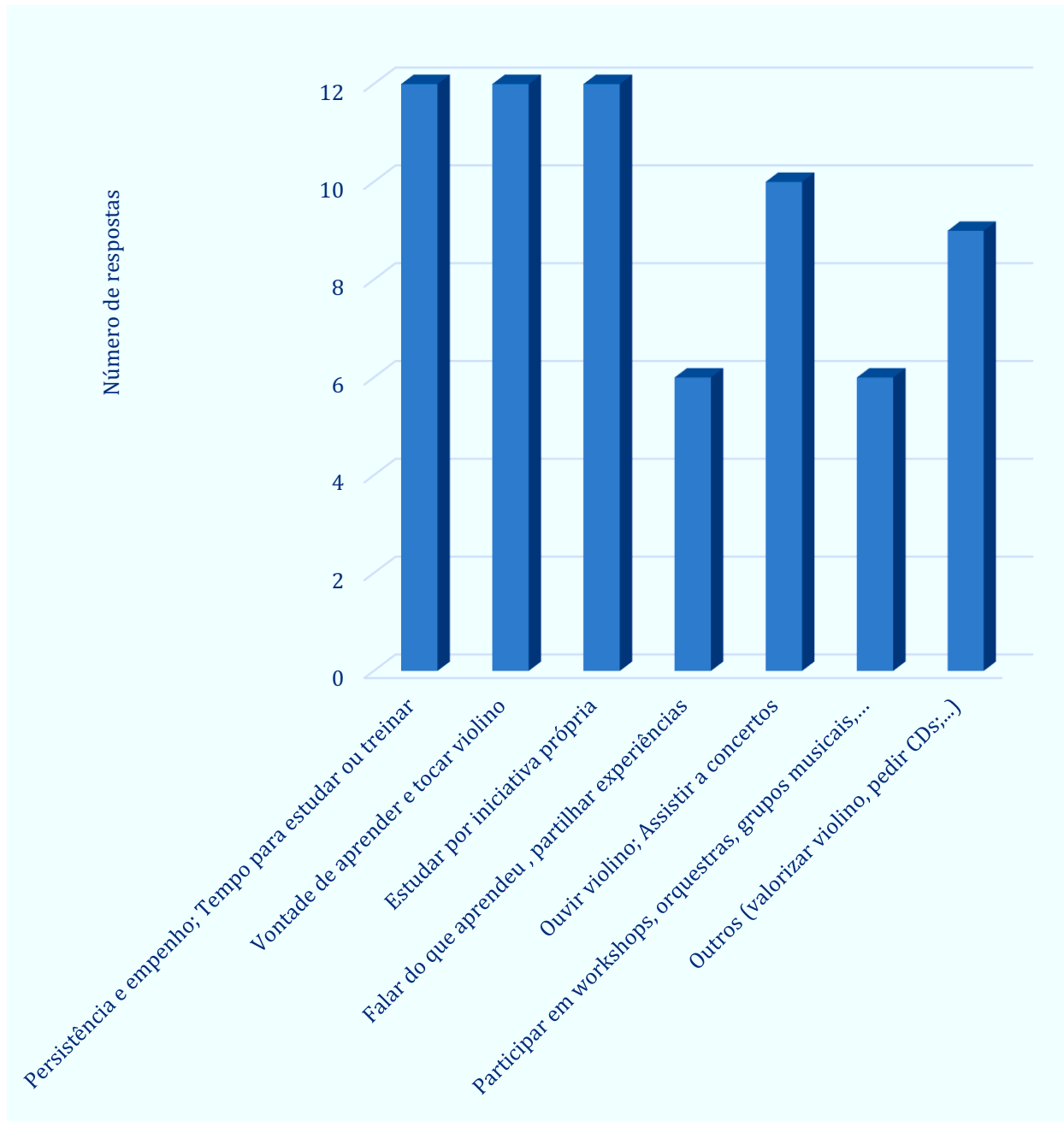
Na resposta aberta, 28 dos inquiridos justificam a sua opção com frases que começam do seguinte modo: “A motivação...” ou “Sem motivação ...”, conforme se pode observar na Tabela 30:

**Tabela 30: Porquê?**

<b>Categorias</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Nº de unidades</b>
<b>A motivação...</b>	“É essencial” (P3) “Ajuda a aprender mais fácil” (P29) “Permite assimilar e manusear o violino” (P26) “É fundamental para alcançar um nível alto” (P10) “É motor da aprendizagem” (P8) “Permite alcançar objetivos” (P6)	13
<b>Sem motivação...</b>	“Não há impulso nem paixão” (P40) “Não há aprendizagem” (P31) “Não se valoriza o esforço e o trabalho”(P22) “Não há evolução” (P2) “Não há resultados” (P7) “Não há sucesso” (P5) “Não se alcançam objetivos” (P37)	15

Todos os elementos responderam à questão aberta nº 4 que pretendia saber quais os comportamentos que, na opinião dos pais e encarregados de educação, lhes permitiam afirmar que o seu educando(a) está motivado para aprender violino.

Na análise às respostas obtidas, registamos 3 elementos que afirmaram categoricamente “não está motivado”. Os restantes responderam com frases diversas, cujo conteúdo foi categorizado nas seguintes ordens de resposta e respetivas frequências.



**Gráfico 24:** Comportamentos na motivação.

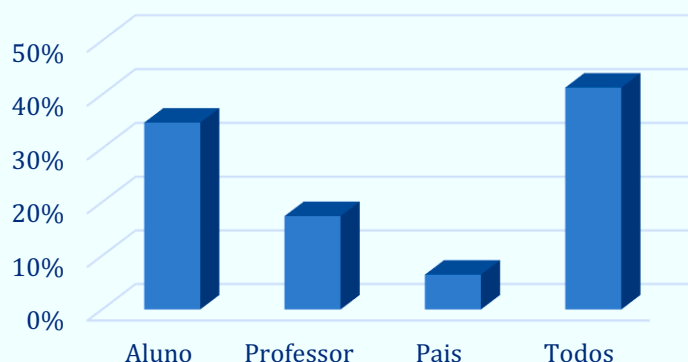
Na análise das respostas categorizadas, totalizamos 67 frases ou respostas afins e constatamos uma frequência de 12 respostas na categoria que agrupava comportamentos que motivavam, tais como: a persistência, o empenho e o tempo dedicado pelo filho(a) a estudar ou a praticar o violino em casa. Com a mesma frequência, evidenciam-se os comportamentos que se categorizaram na vontade evidenciada pelo filho(a) em aprender a tocar violino e os comportamentos que mostram a iniciativa própria para estudar e se dedicar ao instrumento. Com menor

expressão, agrupamos 10 respostas que descrevem comportamentos, tais como ouvir tocar violino, assistir a concertos e ouvir novas obras compostas para violino.

Com 6 ordens de resposta, agrupamos comportamentos que se encontram relacionados com o querer partilhar experiências e falar sobre o que aprendeu nas aulas. Com o mesmo número de frequência encontramos uma categoria que inclui comportamentos mais ligados à vontade em participar em atividades musicais, *workshops* e grupos musicais.

Consideramos ainda uma outra categoria de respostas, que designamos por “Outros”, que tem uma frequência de 9 respostas para englobar comportamentos relacionados com a valorização do violino, o interesse em comprar instrumento e novas obras para violino, entre outros.

Quando inquiridos os pais acerca de quem deve ser o maior responsável pela gestão de motivação (o aluno, o professor, os pais ou todos), obtivemos na totalidade da amostra os seguintes resultados:



**Gráfico 25:** Responsáveis pela gestão da motivação.

Na análise ao Gráfico 25, constatamos que 41,3% dos inquiridos indica que todos são responsáveis pela gestão da motivação no processo de aprendizagem do violino (pais, professores e alunos), enquanto que para uma percentagem de 34,8% dos respondentes o aluno é o maior responsável pela gestão da motivação.

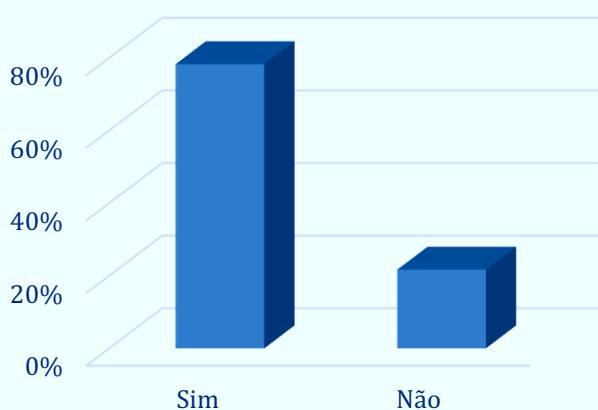
Por sua vez, 17,4% dos inquiridos indica que a gestão da motivação do seu educando cabe ao professor de instrumento, contrariando a informação dada por 6,5% dos pais e encarregados de educação que defendem que esta é uma responsabilidade dos mesmos.

Quando inquiridos em resposta aberta, para justificarem a sua opção, verificamos os seguintes exemplos de afirmações que transcrevemos de seguida (Tabela 31):

**Tabela 31:** Quem deve ser o maior responsável pela gestão da motivação? O aluno, o professor, os pais? Porquê?

<b>Categorias</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Nº de unidades</b>
<b>Aluno</b>	“É a peça chave” (P26) “É o principal interessado” (P16) “A vontade parte do aluno” (P30)	16
<b>Pais</b>	“Acompanham e apoiam” (P37) “São o público por excelência”(P17)	3
<b>Professor</b>	“Pela forma como ensina” (P4) “Está obrigado a motivar o aluno” (P34) “Enquanto profissionais” (P13)	8
<b>Todos</b>	“Deve haver boa articulação entre todos” (P42) “Cada um tem a sua função” (P25) “O professor cria o estímulo, o aluno ganha gosto e dedicação, os pais acompanham e apoiam” (P38) “Todos são responsáveis” (P14) “O aluno deve querer evoluir, o professor gere esta evolução e os pais financiam e apoiam” (P43)	19

Na resposta à primeira parte da questão nº 6 “Acompanha o processo de aprendizagem do seu filho bem como o estudo em casa?”, a maioria (78,3%) dos pais e encarregados de educação responde afirmativamente, enquanto que os restantes 21,7% indica que não acompanha o processo de aprendizagem e estudo em casa.



**Gráfico 26:** Acompanha o processo de aprendizagem do filho(a).

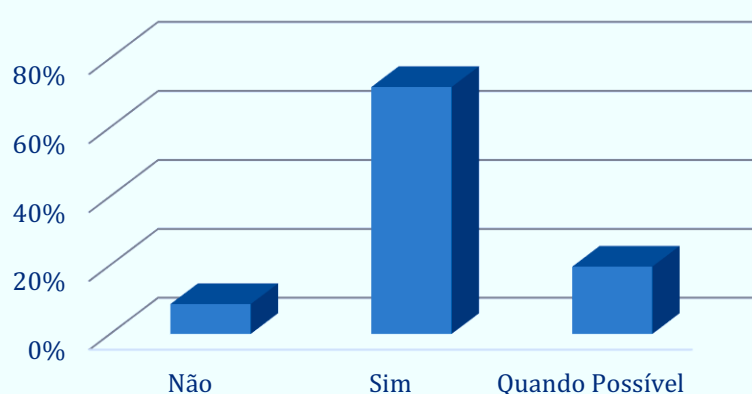
Na segunda parte da questão nº 6 “Acha que o acompanhamento por parte dos pais é importante para a motivação do aluno?”, a totalidade (100%) dos inquiridos acha que “Sim”, é importante ou muito importante que este acompanhamento seja feito por parte dos pais, de forma a fomentar a motivação do aluno.

Na resposta aberta para justificação desta afirmação, 3 (6,5%) elementos não responderam e os restantes 43 que responderam, apresentaram diversas opiniões que após análise se agruparam em 3 categorias de análise: Apoio e supervisão da aprendizagem, Reforço e Valorização, das quais se exemplificam e quantificam as respetivas unidades de registo (Tabela 32):

**Tabela 32:** Acha que o acompanhamento por parte dos pais é importante para a motivação? Porquê?

<b>Categorias</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Nº de unidades</b>
<b>Apoio e supervisão da aprendizagem</b>	“Apoiar em todas as situações” (P45) “Acompanho sempre e assisto a todas as audições, sei quais as obras que está a estudar e ouço os CD’s” (P35) “Os pais são o ‘par de orelhas’ para motivar” (P10) “É um dever, para dar carinho, entusiasmo, incentivar a sonhar e a lutar perante os desafios” (P42)	19
<b>Reforço</b>	“Ter um papel mais ativo na aprendizagem” (P30) “Aconselhar e direccionar” (P11) “Reforçar e não deixar desistir” (P18) “Dar força e corrigir no estudo” (P28) “Obrigar a estudar” (P20)	11
<b>Valorização</b>	“Sentir que o seu trabalho é valorizado” (P2) “Mostrar interesse e orgulho no trabalho dos filhos” (P8) “Deve ouvir desabafos nos insucessos e elogiar o trabalho realizado para que seja melhor” (P9) “É necessário muito treino e incentivo que alimenta a motivação” (P17)	13

De seguida, questionou-se os pais e encarregados de educação relativamente à presença dos mesmos em atividades de cariz musical nas quais os seus educandos participam. Desta forma, a maioria (71,7%) dos pais respondeu afirmativamente à questão, enquanto que uma percentagem de 19,6% dos respondentes indicou que só assiste presencialmente quando isso lhe é possível em termos de horário ou disponibilidade profissional. Apenas uma pequena percentagem (8,7%) dos pais inquiridos indicou que não assiste, conforme se observa no gráfico seguinte (27):



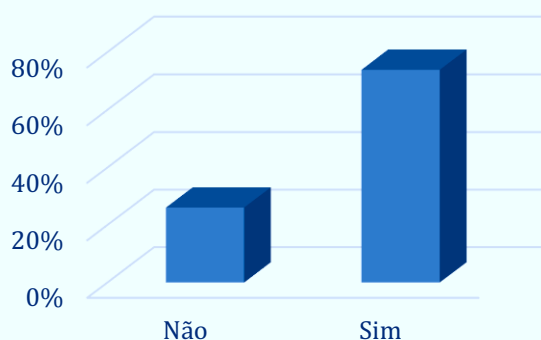
**Gráfico 27:** Assiste de forma presencial aos concertos, audições...

Quando questionados os pais sobre se consideram importante o estudo diário do violino (questão nº 8), a totalidade (100%) da amostra respondeu que sim. Uma percentagem de 43% (20 respondentes), acrescentou à sua afirmação uma nota justificativa, cujas frases foram categorizadas nas seguintes unidades de registo (Tabela 33):

**Tabela 33:** Considera importante o estudo diário do violino?

<b>Categorias</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Nº de unidades</b>
<b>É importante o treino</b>	“Faltando a rotina perde-se o interesse” (P18) “Só com estudo sistemático e muito treino se aperfeiçoa a técnica” (P43) “O violino exige estudo diário, dedicação e empenho” (P34)	6
<b>Como outra disciplina</b>	“Como qualquer outra disciplina” (P2)	3
<b>Para evoluir e melhorar</b>	“A prática leva à perfeição” (P46) “Sem estudo não há evolução” (P22) “Para adquirir agilidade e à-vontade” (P26)	11

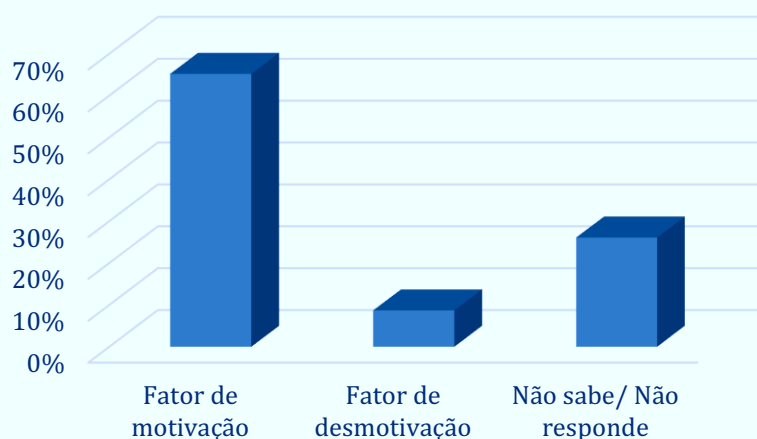
Os pais e encarregados de educação quando confrontados com a questão nº 9 “Mantém uma boa relação de diálogo com o professor(a) de violino do seu educando?”, a maioria, correspondendo a 73,9% dos inquiridos, respondeu afirmativamente, enquanto que os restantes 26,1% respondeu que não.



**Gráfico 28:** Mantém uma boa relação de diálogo com o professor(a) de violino?

Destes, alguns justificaram a sua resposta para indicar que, não terá existido ainda oportunidade para conhecer o professor(a). Dos pais que responderam sim, alguns indicaram que havia boa relação de diálogo, troca de informações ou que procuravam o professor(a) do seu educando(a) para resolver problemas e/ou saber da evolução.

Na questão nº 10 questionou-se os pais e encarregados de educação relativamente à sua perspetiva quanto ao rigor e exigência por parte do professor como meio motivacional ou desmotivacional na aprendizagem dos seus educandos. Assim, conforme se observa no Gráfico 29, a maioria (65,2%) dos pais respondeu que o rigor e a exigência são fatores de motivação. Contrariamente, 8,7% dos respondentes indicou que é fator de desmotivação, enquanto que para uma percentagem de 26,1% do total dos pais, a resposta é ambígua, não sabe ou não responde.



**Gráfico 29:** O rigor e a exigência são fatores de motivação ou desmotivação?

Na resposta aberta para justificação da sua opção, uma percentagem de 26,1% dos inquiridos não indicou qualquer tipo de justificação. Os restantes 34 inquiridos apresentaram as seguintes respostas que se agruparam nas seguintes unidades de análise:

Tabela 34: Porquê?

<b>Categorias</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Nº de unidades</b>
<b>Fator de motivação</b>	“Bons resultados implicam mais motivação” (P15) “Para chegar a um nível superior” (P24) “ Para ir mais além” (P23) “Para responsabilizar” (P6) “É uma mais valia por valorizar a dificuldade” (P34) “Sem rigor e exigência não se aprende” (P32) “Se o professor não exige também não motiva” (P39) “É sinónimo de sucesso” (P26)	30
<b>Fator de desmotivação</b>	“Depende da forma como é gerido” (P12) “Se não houver uma didática com ênfase no entusiasmo e sobrevalorização do erro” (P41) “Se demasiado” (P36) “Deve haver senso” (P42)	4

Através dos resultados obtidos na última questão (nº 11) “Em comparação com as outras disciplinas do programa curricular oficial do seu educando qual o papel que a música assume na aprendizagem e no desenvolvimento do seu educando?” é possível organizar as respostas dos inquiridos em duas categorias: promove o desenvolvimento intelectual, psicológico e emocional (frequência de 24 unidades) e promove o bem-estar, relaxamento e o sucesso (frequência de 20 unidades).

Do total da amostra apenas 2 (4,3%) inquiridos não responderam à questão.

Tabela 35: Qual o papel que a música assume na aprendizagem e no desenvolvimento?

Categorias	Unidades de registo	Nº de unidades
<p><b>Porque ajuda ao desenvolvimento intelectual, psicológico e emocional</b></p>	<p>“Ajuda à concentração e autonomia. Permite fugir ao stress do dia-a-dia” (P9)</p> <p>“Ajuda ao desenvolvimento intelectual” (P45)</p> <p>“Ajuda ao equilíbrio emocional, a crescer e a ser responsável” (P3)</p> <p>“Para o desenvolvimento mental, capacidade de assimilar, orientar o tempo, perder o medo e controlar as emoções” (P26)</p> <p>“É preponderante na aprendizagem e no desenvolvimento integral do aluno” (P35)</p> <p>“Torna o aluno mais atento, rigoroso e calmo” (P32)</p> <p>“Aumenta as capacidades globais e a cultura” (P11)</p>	24
<p><b>Bem-estar, relaxamento, sucesso</b></p>	<p>“Contribui para o sucesso” (P21)</p> <p>“É a grande motivação. Relaxa o corpo e a alma” (P2)</p> <p>“Ajuda a relaxar e libertar a tensão” (P46)</p> <p>“É muito importante no currículo” (P14)</p> <p>“Faz parte da cultura e do lazer” (P24)</p>	20

### 3. Síntese conclusiva dos resultados

Chegado o momento de fazer uma súmula dos resultados obtidos na investigação realizada, importa, em primeiro lugar, recordar aqueles que foram os seus objetivos, por forma a facilitar a sua compreensão:

- Identificar e analisar as motivações dos alunos para a aprendizagem do violino através da perspetiva dos alunos e dos pais;
- Compreender qual o papel da motivação no processo de aprendizagem do violino através da perspetiva dos professores e dos pais, identificando o grau de motivação sentido pelos alunos neste processo;
- Identificar os principais responsáveis pela ativação da motivação através das opiniões facultadas pelos pais e professores;
- Identificar as estratégias usadas pelos professores no ensino do violino e aquelas que são identificadas pelos alunos como mais motivadoras?
- Conhecer a opinião dos pais acerca do processo de aprendizagem do violino e saber se acompanham este processo;
- Saber se os alunos partilham a opinião dos pais relativamente ao processo de aprendizagem do violino bem como à forma como fazem este acompanhamento;
- Conhecer a opinião dos pais, alunos e professores acerca da importância que atribuem ao estudo do violino em casa e a sua relação com a motivação;
- Conhecer e analisar a opinião dos pais sobre a importância que atribuem à aprendizagem da música para o desenvolvimento do seu educando, comparativamente às outras disciplinas do programa curricular oficial;
- Conhecer a opinião dos professores sobre a importância que os pais/encarregados de educação atribuem à aprendizagem da música para o desenvolvimento dos alunos, comparativamente às outras disciplinas do programa curricular oficial.

Apesar da amostra não ser representativa da população, e portanto não se pretender generalizar resultados, mas tão só contribuir para o conhecimento neste âmbito específico, a análise dos dados recolhidos nas diferentes subamostras permitem estabelecer algumas relações com os dados provenientes de outros estudos.

Assim, neste estudo, quer os pais e/ou encarregados de educação quer os alunos identificam o interesse pela música e o gosto pessoal pelo violino como fatores preponderantes para o início da aprendizagem do violino. No entanto, alguns dos inquiridos reconhecem que pode existir alguma influência dos pais mas também dos professores para a entrada no ensino artístico.

Num estudo realizado em 2010, Alexandra Trindade obteve resultados semelhantes. Numa amostra, 17% dos inquiridos identificou o gosto pessoal como fator promotor da aprendizagem do violino e 38,5% apontou a família como responsável pelo início da aprendizagem.

Por sua vez, Pedro Rufino (2015) indicou, no âmbito do Mestrado em Ensino de Música, que 57% dos alunos por si inquiridos iniciou a aprendizagem da música por gosto pessoal e 42% pela vontade de aprender um instrumento.

No que diz respeito à importância que os pais e os professores atribuem ao papel da motivação no processo de ensino/aprendizagem dos alunos, há uma grande confluência de opiniões entre estes agentes educativos. Quer pais, quer professores, atribuem muita importância à motivação, evidenciando que sem haver motivação não há evolução na aprendizagem.

No que diz respeito aos alunos, 37,7% afirma não estar nada motivado para a aprendizagem do violino. Estes dados não são confirmados pelos pais, pois apenas 6,5% dos inquiridos afirma que o seu educando não se encontra motivado.

No estudo já referido de Alexandra Trindade (2010) é apresentada uma taxa de 85,21% de alunos motivados ou muito motivados, constituindo os alunos nada motivados um índice muito parco, 1,67%.

Por sua vez, Vânia Fontão (2014) apresenta um índice mais elevado de alunos que não estão motivados, representando uma taxa de 21,38%.

Estes dados conduzem-nos à necessidade de elaborar novos estudos mais aprofundados e abrangentes que permitam uma avaliação mais fiel sobre a motivação dos alunos que aprendem violino em Portugal.

Apesar dos pais e encarregados de educação assumirem uma quota parte de responsabilidade na promoção da motivação dos seus educandos, uma percentagem significativa dos pais/encarregados de educação (34,8%) considera que são os alunos os principais responsáveis pela motivação para aprendizagem do violino, o que nos leva a considerar a hipótese de que esta opinião dos pais pode refletir o valor que atribuem à motivação intrínseca neste processo.

Por outro lado, os professores mostram-se conscientes da sua responsabilidade neste processo, mas defendem que os pais devem acompanhar a aprendizagem dos seus filhos/educandos e estimular o seu envolvimento e motivação na aprendizagem do violino. Contudo, consideram que os pais, algumas vezes, não compreendem que têm esta responsabilidade ao longo do processo de aprendizagem.

Vânia Fontão (2014: 65) privilegia o papel dos pais, professores e alunos como fontes motivacionais, afirmando que é importante:

A motivação intrínseca do aluno para a prática do instrumento, o correto ambiente de aprendizagem proporcionado pela escola, a capacidade do professor de persuadir e alimentar a ambição do aluno para uma melhoria na prática e execução do instrumento, o envolvimento dos pais em todo o processo de aprendizagem e a capacidade dos professores e encarregados de educação em envolver o aluno em componentes musicais fora do contexto escolar.

Relativamente às estratégias implementadas pelos professores e ao seu reconhecimento por parte dos alunos, os professores dizem utilizar estratégias motivacionais na sala de aula, quer de cariz intrínseco quer extrínseco. De igual forma, 88,7% dos alunos reconhece o uso destas estratégias motivacionais por parte dos professores, sendo que 60,7 % identifica o uso de palavras de incentivo, 12,2 % a obtenção de notas gratificantes e 6,1 % a participação em concertos e a elaboração de histórias para as obras musicais.

Apresentando diferentes estratégias motivacionais, Ana Abreu (2013) refere o ensino coletivo, a escolha de obras e o uso de recursos multimédia como importantes estratégias motivacionais. No âmbito da escolha de repertório motivador para os alunos, Monteiro (1997) revelou que 11% dos alunos não se sente motivado por não gostar das peças, na sua maioria escolhidas pelo professor de instrumento. Assim, Francisco Monteiro afirma que: “as cordas dirigem-se para um saber predominantemente técnico-psicomotor de um tipo de música virtuosística muito divulgado, evidencia-se uma falta de preocupação por um repertório mais amplo, concentrando-se o trabalho em questões de âmbito mais virtuosístico” (Monteiro, 1991: 98).

Segundo Davidson (2002) é, ainda, possível introduzir mais algumas estratégias motivacionais, tais como:

- Expor os alunos a vários tipos de música gratuitamente de forma a abrir as possibilidades da sua resposta emocional à música;
- Permitir tomadas de decisão por parte dos alunos relativamente ao estilo e dificuldades da música a ser aprendida;
- Criação de debate e partilha de opiniões musicais com o aluno;
- Envolvimento de motivadores externos como a família.

Ao analisar a perceção que os pais têm sobre o seu apoio e supervisão à aprendizagem do violino, pode-se afirmar que a maioria dos pais e encarregados de educação considera o processo de aprendizagem do violino como complexo e difícil, requerendo um elevado nível de interesse. Dos pais que partilham desta opinião, 78,3% acompanha este processo, pois para a totalidade dos mesmos este acompanhamento é um fator de motivação para o seu educando.

De fato, embora os alunos possam desenvolver um interesse pela música baseado apenas nas convicções pessoais, quando existe um apoio parental, a motivação dos alunos sofre um efeito positivo (Sichivitsa, 2007).

Assim, segundo Marco Pereira (2011: 23):

Atualmente, o envolvimento dos encarregados de educação não pode ser encarado como uma opção ou capricho. Estes são os principais interessados no percurso académico dos seus educandos e, por isso, os professores têm o dever deontológico de criar e alimentar estruturas que apoiem e desenvolvam a participação dos encarregados de educação na vida e trabalho das escolas, particularmente, no que diz respeito aos seus educandos.

De forma semelhante, Vânia Fontão (2014), através da análise efetuada no âmbito da sua dissertação de mestrado, demonstrou que 92% dos encarregados de educação acompanha o processo de aprendizagem do Violino dos seus educandos, sendo que 64% destes necessita incentivar os educandos para a prática regular do instrumento.

Por sua vez, os alunos reconhecem o acompanhamento dado pelos pais, sendo que 88,5% dos inquiridos afirma que os pais/encarregados de educação fazem este acompanhamento através da atenção, controlo, incentivo e ouvindo-os tocar.

No estudo já referido de Vânia Fontão (2014), verificou-se que muitos alunos sentem a necessidade que os pais e encarregados de educação (71,43%) acompanhem e supervisionem a prática do instrumento, seja através da audição, da crítica ou do incentivo.

Tendo em consideração a necessidade de supervisão demonstrada por alguns alunos durante a prática instrumental e o acompanhamento dado pelos pais/encarregados de educação, é possível verificar que não só os professores de violino, como também alunos e pais/encarregados de educação, compreendem a importância do estudo do violino como fundamental e essencial para a evolução e sucesso dos alunos, apesar da maioria dos alunos despender apenas 1 a 3 horas por semana.

Estes dados foram comprovados por Alexandra Trindade (2010) que apresentou uma taxa de 50,21% de alunos que estudam 1 a 3 horas por semana, revelando um tempo de estudo reduzido. Assim, os dados obtidos por Alexandra Trindade, centrados essencialmente no ensino da Iniciação, são confirmados pelos dados obtidos nos alunos entre o 1º e 5º grau no presente estudo.

Também Cristina Veloso (2015) apresentou dados semelhantes mas mais concretos, revelando uma média de estudo de 1 hora e 45 minutos por semana.

De forma a fomentar um maior investimento individual torna-se importante, segundo um estudo de McCormick (2006), procurar uma maior envolvimento e

compromisso durante o estudo através de uma boa prática mental e autocrítica e o estabelecimento de metas a curto e longo prazo de acordo com os objetivos a atingir.

Relativamente à valorização dada pelos pais e alunos quanto à aprendizagem da música, comparativamente às outras disciplinas do programa curricular oficial, 28,5% dos alunos inquiridos considera ser um meio de desenvolvimento da concentração, enquanto que, de forma similar, os pais/encarregados de educação assumem a aprendizagem do violino como um instrumento de desenvolvimento intelectual e emocional, potenciador da concentração e uma forma de relaxar.

Os professores têm uma opinião contraditória quanto aos dados fornecidos pelos alunos e pais/encarregados de educação, considerando que não é dado o devido valor à formação artística e suas componentes, pois não é compreendida verdadeiramente como um meio de desenvolvimento do sistema cognitivo e emocional, refletindo-se na forma como os alunos encaram as aulas de violino.

Apesar dos pais compreenderem as vantagens da aprendizagem da música e do violino para o sistema cognitivo e emocional dos alunos, existe algumas vezes confusão quanto à sua valorização no currículo em detrimento do currículo geral. Este fato é comprovado por Jorge Peixinho:

Sabemos que a educação artística tem sido, até agora, sistematicamente desvalorizada no nosso país. No âmbito (extremamente importante) do ensino genérico, a Arte, de um modo geral, não tem tido a presença e o peso que uma conceção culturalmente correta e civilizada lhe atribui. Ela, a Arte, através de todas as suas distintas manifestações, deve constituir um ramo fundamental do ensino, diria mesmo, um tronco da formação cultural e educativa global, ao mesmo nível e no mesmo plano que a aprendizagem científica e tecnológica, a literatura e as ciências humanas (Ensino Artístico, 1992: 67).

Assim, de acordo com um estudo de Hargreaves (2003), acerca dos problemas do ensino da música, o desafio atual da escola é potencializar as capacidades dos seus alunos durante o período escolar, motivando o seu interesse na música, dentro e fora da sala de aula, estimulando e reconhecendo o valor das suas contribuições e desenvolvendo as suas competências individuais através de diversas experiências e atividades sociais, culturais e, principalmente, musicais.

Esta investigação, permitiu identificar que professores, pais/encarregados de educação e alunos atribuem um papel importante à motivação (intrínseca e extrínseca) no processo de ensino/aprendizagem do violino, utilizando estratégias baseadas nestes dois tipos de motivação.

Por sua vez, torna-se claro que os professores e pais/encarregados de educação estimulam o sentido de competência, autoeficácia e a realização de uma atribuição causal apropriada, não enfatizando as dificuldades dos alunos, mas sim a

possibilidade de as superar através da dedicação, empenho, esforço e trabalho/estudo.

Relativamente à idade mais apropriada para se iniciar a aprendizagem do violino, apesar de esta ser uma questão que não reúne consenso, os professores respondentes mencionam que o melhor momento para iniciar esta aprendizagem se situa entre os 3 e os 7 anos de idade. No entanto, através da observação dos resultados obtidos nos inquéritos por questionário aos alunos, constata-se que a maioria iniciou a aprendizagem do violino aos 10 anos de idade, ou seja, mais tardiamente do que a idade mencionada pelos professores. Desta forma, torna-se importante estimular e sensibilizar as crianças para a música mais precocemente, nomeadamente durante o período de Pré-Iniciação e Iniciação.

Observando a importância da exigência do professor através da perspectiva dos alunos e pais/encarregados de educação, constata-se que existem opiniões diversas. Se, por um lado, todos os alunos inquiridos (100%) consideram que a exigência do professor é fundamental para uma aprendizagem de sucesso, por outro lado, os pais/encarregados de educação são mais cautelosos quanto a esta questão.

Desta forma, se para 65,2% dos respondentes, a exigência do professor potencia o sucesso, a obtenção de bons resultados e o sentido de responsabilidade do aluno, sendo por isso fator de motivação, para 8,7% dos respondentes a exigência pode ser um fator de desmotivação se for mal gerida ou exagerada.

Por último, os momentos de frustração são mencionados por 77,4% dos alunos inquiridos devido às dificuldades, obstáculos, exigências pessoais e pressão ao longo do percurso de aprendizagem do violino. Os professores reconhecendo a existência destes momentos de frustração/fases negativas, revelam algumas estratégias motivacionais como o reforço da autoestima, apoio e utilização de experiências de êxito dos alunos.

Para além de algumas respostas, este estudo permitiu compreender que algumas das questões de partida devem ser estruturadas, organizadas e estudadas de uma forma mais aprofundada e numa amostra mais abrangente. Fica a questão de qual é o verdadeiro grau de motivação dos alunos em violino e o que pode e deve ser feito para os motivar, não resumindo esta função aos professores ou pais/encarregados de educação. Por outro lado, no âmbito desta questão fica por compreender qual a opinião das direções das instituições musicais acerca da importância da motivação na aprendizagem e qual a sua visão relativamente ao ensino artístico em Portugal.

## Conclusão

Através deste relatório final de estágio não se pretende estereotipar ideias segundo os resultados obtidos, mas sim permitir uma reflexão relativamente ao papel da motivação na prática pedagógica violinística, nomeadamente entre o 1º e 5º grau. Desta forma, os inquéritos por questionário aplicados aos professores, alunos e pais/encarregados de educação permitem resumir opiniões dos que diariamente são responsáveis e estão envolvidos no sistema de ensino artístico da música.

Apesar de constituir uma amostra limitada tendo em consideração a oferta escolar existente em Portugal, a análise dos resultados obtidos podem contribuir para um olhar mais atento acerca da importância da motivação para o sucesso dos alunos e como esta deve ser desenvolvida.

As aprendizagens e as competências pedagógico-didáticas desenvolvidas durante a prática de ensino supervisionada, a reflexão que acompanhou a elaboração do dossier de estágio, assim como, o desenvolvimento do projeto de investigação, permitiu-me concluir que só um professor que procure motivar o aluno através de diversas estratégias, que fomente uma boa relação com o mesmo e com os encarregados de educação, que valorize os seu esforço e seja compreensivo com as dificuldades que vão surgindo durante o processo de ensino/aprendizagem, conseguirá exercer uma atividade pedagógica enriquecedora para si e para os outros.

Contudo, torna-se importante mudar mentalidades sociais e políticas no sentido que o ensino artístico da música necessita de encontrar um lugar valorizante ou equiparado às disciplinas da componente geral no currículo escolar. Esta mudança deve ser iniciada sobretudo pelos pais e professores no intuito de preparar uma geração mais sensível a nível cultural e, designadamente, musical.

A nível pessoal, considero que este relatório constitui um processo evolutivo na minha atividade profissional pois fomentou a exploração de questões para as quais fui sensibilizada. Assim, todo este processo desde a prática de ensino supervisionada, que me ofereceu ferramentas para uma melhor docência, não só com a aluna selecionada e a classe de conjunto mas de uma forma global, passando pela revisão bibliográfica, até ao estudo empírico, contribuíram para o desenvolvimento de uma visão mais atenta quanto ao papel da motivação em todo o processo de aprendizagem do violino.

As aulas assistidas permitiram uma melhor planificação das aulas e o conhecimento de estratégias motivacionais e novos exercícios técnicos úteis a longo prazo, potenciando as capacidades dos alunos.

Foram diversos os pontos de reflexão que a elaboração deste relatório levantou, nomeadamente a posição que o professor deve assumir, o tipo de relação que se deve

cultivar com pais e alunos e, por último, como gerir uma motivação equilibrada intrínseca e extrínsecamente.

O processo motivacional parece-me determinante para o aluno no que diz respeito ao seu percurso e continuidade na prática instrumental. Na revisão bibliográfica acerca da motivação, revelou-se bastante pertinente a importância de desenvolver a motivação intrínseca nos alunos como meio para manter o aluno motivado na aprendizagem musical a longo prazo. Um dos resultados que parece surpreendente é a grande taxa de alunos que demonstraram não se sentirem motivados, refletindo a importância, mais uma vez, da criação deste espaço de reflexão no sentido de analisar as suas causas e as mudanças necessárias a implementar.

Assim, privilegiei estratégias que promovessem a motivação intrínseca nos alunos para que se sentissem recetivos à minha ação enquanto docente, testando e adaptando diversas estratégias motivacionais. Apesar de nem todas terem sido tão profícuas quanto eu desejava, a maioria dessas estratégias revelaram-se eficazes nos seus objetivos.

Quando os alunos se depararam com dificuldades, tentei enfatizar os bons resultados decorrentes do seu empenho e elaborei, com eles, planos de estudo de forma a desenvolverem um estudo mais produtivo e motivante.

Foram vários os pontos abordados ao longo deste trabalho que me permitiram refletir quanto à minha prática docente. Alguns decorreram da revisão bibliográfica, outros da partilha e reflexão realizada durante a prática supervisionada. No final, todas as questões e reflexões permitiram-me a procura de um modelo com o qual me identifique pedagogicamente.

Através da articulação das opiniões e conceções dos vários intervenientes (professores e alunos de violino e pais/encarregados de educação), é possível compreender que ainda é necessário alterar muitos aspetos no processo de aprendizagem do Violino, tais como: escolha de obras mais interessantes para o aluno, fomento de uma maior relação/articulação entre professores, alunos e pais no sentido de, em conjunto, irem acompanhando a evolução e a eficácia das aprendizagens e impedir a desmotivação, valorização dos interesses, sentimentos e desempenhos do aluno e aumento da sua autoestima e valorização da música, não só como arte mas também como potenciadora das capacidades cognitivas e emocionais dos alunos.

Desta forma, torna-se importante que os principais agentes educativos (professores e pais/encarregados de educação) acompanhem e se interessem verdadeiramente pelo processo de aprendizagem e crescimento dos alunos, oferecendo-lhes suporte para as suas potencialidades.

Finalmente, e porque as instituições de ensino da música confrontam-se com atrasos de pagamentos e cortes de financiamento, com implicações na motivação e envolvimento dos docentes, com probabilidade de comprometer o seu empenho na

construção e reconstrução de novas metodologias pedagógico-didáticas e conseqüentemente na motivação dos alunos, fica o apelo para que se procure um ensino visionário e inteligente com alunos motivados, pois um aluno motivado apresenta melhor empenho e desempenho.

## Bibliografia

Abreu, A. (2013). *Ensino coletivo de violino: a escolha do repertório como fator motivacional na aprendizagem do instrumento*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho, Braga

Abreu, M. V. (2002). *Cinco ensaios sobre a motivação*. Coimbra: Livraria Almedina

Abrunhosa, M. A. & Leitão, M. (1978). *Introdução à psicologia*. Porto: Edições ASA

Abrunhosa, M. A. & Leitão, M. (2007). *Psicologia B*. Porto: Edições ASA

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: ASA Editores

Alves, A. (2003). *Alcoolismo paterno e comportamento/rendimento escolar dos filhos – contribuição para o seu estudo*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Porto, Portugal

Alves, J. & Machado, J. (2014). *Melhorar a escola – sucesso escolar, disciplina, motivação e políticas educativas*. Porto: Universidade Católica do Porto

Alves, N. (2005/2006). *Investigação por inquérito*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores

Amaral, C., Baptista, D., Maia, C. & Neves, P. (2004). *Novo Clube de História*. Porto: Porto Editora

Ames, L. & Ilg, F. (1978). *Psicologia aplicada à educação e orientação infantil*. São Paulo: Ibrasa

APA NP 405 (2012). *Orientações Básicas para elaborar referências bibliográficas*. Lisboa: Instituto de Educação

Arredondo, P., Cheatham, H., Mio, J., Sue, D. & Trimble, J. (1999). *Key words in multicultural interventions – a dictionary*. Londres: Greenwood Press

Atkinson, R. & Hilgard, E. (1979). *Introdução à psicologia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional

Balancho, M. J. & Coelho, F. M. (2008). *Motivar os alunos: criatividade na relação pedagógica- conceitos e práticas*. Alfragide: Texto Editora

Baltes, P., Chapman, M. & Skinner, E. (1990). *Interpreting correlations between children's perceived control and cognitive performance: control, agency, or means-end beliefs?*. Berlim: Max Planck Institute for Human Development and Education

Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*. Vol 84(2), 191-215. Stanford: Stanford University

Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo* (3ª ed.). Lisboa: Edições 70

Bastian, A., Fruchter, N., Gittel, M., Greer, C. & Haskins, K. (1986). *Choosing equality: the case for democratic schooling*. Pensilvânia: Temple University Press

Bernstein, W. M. (2011). *A basic theory of neuropsychanalysis*. Londres: Karnae Books

Bobo, R. H. (1977). *Iniciação à psicologia*. São Paulo: Editora Atlas

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Coleção Ciências da Educação. Vol. 12. Porto: Porto Editora

- Bouffard, L., Lens, W. & Nuttin, J. (1983). *Extension de la perspective temporelle future en relation avec la frustration*, International Journal of Psychology, Vol. 18, 429-442
- Brito, E., Caramelo, F., Gonçalves, M.A., Milhões, L. & Páscoa, H. (2004). *Como promover atenção, motivação e disciplina*. São Romão: Texto das Comunicações
- Camargo, M.A.S., Copetti, A.A.O. & Zanetti, A. (2011). *A música enquanto instrumento de aprendizagem significativa: a arte dos sons*. Cruz Alta: UNICRUZ
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação: guia para a autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Clifford, T. M. (1978). *Introdução à psicologia*. São Paulo: Editora McGraw-Hill
- Costa, C. (2013). *Sucesso escolar no ensino secundário*. Tese de Doutoramento. Universidade de Coimbra, Coimbra
- Coyle, D. (2009). *O código*. Lisboa: Publicações Dom Quixote
- Crutchfield, R. & Krech, D. (1909). *Elementos da psicologia*. São Paulo: Biblioteca de Ciências Sociais
- Cury, A. (2003). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Lisboa: Editora Pergaminho
- Cury, A. (2006). *Filhos brilhantes, alunos fascinantes*. Lisboa: Editora Pergaminho
- Davidson, J. (2002). *Developing the ability to perform*. Cambridge: Cambridge University Press
- Deci, E. (1975). *Intrinsic motivation*. Nova Iorque: Plenum Publishing Company
- Diamond, P. & Mullen, C.A. (1999). *The postmodern educator*. Nova Iorque: Peter Lang Publishing
- Duarte, A. (2002). *Aprendizagem, ensino e aconselhamento educacional: uma perspetiva cognitivo-motivacional*. Porto: Porto Editora
- Dubler, C. (1962). *A psicologia na vida do nosso tempo*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Ensino Artístico. Vol. 7. (1992). Porto: Edições ASA
- Fadiman, J. & Frager, R. (1939). *Teorias da personalidade*. São Paulo: Editora Harbra
- Faria, L. & Simões, L. (2004). *Motivação e sucesso escolar: estudo com alunos da zona centro*. Vol. 3. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica
- Feitosa, A. & Silva, E. (1991). *Aprender: o desenvolvimento da inteligência*. Vol. 1. Lisboa: Marina Editores
- Fenouillet, F. & Lieury, A. (1997). *Motivação e sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença
- Fernandes, D. (Coord.). n/a et al. (2007). *Estudo de avaliação do ensino artístico*. Lisboa: Universidade de Lisboa
- Fernandes, D. (Coord.). n/a et al. (2008). *Ensino artístico especializado da música: para a definição de um currículo do ensino básico*. Lisboa: Universidade de Lisboa
- Fonseca, S. (Trad.). *Programa de formação de professores*. Lisboa: Oceano – Liarte Editores

- Fontaine, A. M. (1988). *Motivação e realização escolar*. Revista Portuguesa de Pedagogia: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Nº 22, 313-336
- Fontaine, A. M. (2005). *Motivação em contexto escolar*. Lisboa: Universidade Aberta
- Fontão, V. (2014). *O papel dos pais na motivação para o estudo/aprendizagem do violino*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho, Braga
- Gall, A. (1963). *Fracassos Escolares*. Lisboa: Editorial Estampa
- Gall, A. (1978). *O insucesso escolar*. Lisboa: Editorial Estampa
- Gesell, A. (1978). *O Jovem dos 10 anos aos 16 anos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O inquérito : Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas
- Gispert, C. (Coord.). n/a et al. (1999). *Enciclopédia da psicologia*. Vol. 1. Lisboa: Editora Oceano
- Gispert, C. (Coord.). n/a et al. (1996). *Programa de formação de educadores*. Lisboa: Liarte
- Gispert, C. (Coord.). n/a et al. (1997). *Enciclopédia da psicologia infantil juvenil*. Vol. 1: desenvolvimento da criança. Lisboa: Editora Lusodidacta
- Gomes, A., Gomes, A., Monteiro, S., Pereira, A. & Tavares, J. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora
- Gomes, C. A. (2000). *Contributos para o estudo do ensino especializado da música em Portugal*. Almada: Instituto Jean Piaget
- Gonçalves, A. (2015). *Perturbação da aprendizagem específica com défice na leitura em alunos dos 1º e 2º ciclos do ensino básico: pais e professores de educação especial em colaboração*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa, Viseu
- Gonçalves, J. (2010). *Motivar interagindo: ferramentas para crianças na iniciação musical*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro, Aveiro
- Gonçalves, O. F. (1990). *Terapia comportamental*. Porto: Edições Jornal de Psicologia
- Gordon, E.E. (2005). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Grácio, R. (Coord.). n/a et al. (1989). *As escolas e as famílias: realidade e perspetivas*. Lisboa: Livros Horizonte
- Greene, D., Lepper, M. & Nisbett, R. (1973, outubro). *Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: a test of the overjustification hypothesis*. Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 28 (1), 129-137
- Hargreaves, D. A., Marshall, A. & Tarrant, M. (2003). *Young people's music in and out of school*. Cambridge: Cambridge University Press
- Harter, S. (1978). *Effectance motivation reconsidered: toward a developmental model*. Londres: Human Development
- Harter, S. (1981). *A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom*. Vol. 17. Michigan: Developmental psychology

- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Nova Iorque: Wiley
- Howard, W. (1952). *A música e a criança*. São Paulo: Sammus Editorial
- Jersild, A. (1940). *Characteristics of teachers who are liked best and disliked most*. Journal of Experimental Education, Vol. 9, 139-151
- Jersild, A. (1977). *Psicologia da Adolescência*. Vol. 78. São Paulo: Editora Nacional
- Jesus, S. N. (1996a). *A Motivação para a profissão docente*. Lisboa: Estante Editora
- Jesus, S. N. (1996b). *Influência do professor sobre os alunos*. Porto: Edições ASA
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Editora Quarteto
- Jesus, S. N. (2008, janeiro/abril). *Estratégias para motivar os alunos*. Artigo científico Educação, Vol. 31, Nº 1, 21-29
- Kendler, H. (1974). *Introdução à psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Lemos, M. (2005). *Motivação e aprendizagem*. Psicologia da Educação: Temas de Desenvolvimento, aprendizagem e ensino. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 197-231
- Lessard -Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget
- Leyens, J. P. (1979). *Psicologia social*. Bruxelas: Persona
- Lourenço, A. & Paiva, M. (2010). *A motivação escolar e o processo de aprendizagem*. Centro de Investigação em Psicologia e Educação, Porto
- Machado, M. (Coord.). (2000). *Educar hoje – enciclopédia dos pais*. Lisboa: Lexicultural
- Martins, A. (2011). *A motivação no sucesso educativo: dinâmicas em contexto pré-escolar e o 1º ciclo*. Relatório de Estágio. Universidade dos Açores, Ponta Delgada
- Martins, E. T. L. (2014). *A música na escola* [versão eletrónica], Revista de Pedagogia das Faculdades OPET, ISSN 2175-1773, 1-11
- Mata, L. (Trad.) (1989). *Os nossos filhos*. Col. Psicologia e comportamento infantil. Lisboa: Edições Verbo
- Mateus, S. & Seabra, T. (2010). *Trajectórias escolares, propriedades sociais e origens nacionais*. Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, Vol. 20, 411-424
- Matos, E. & Ribeiro, J. (2000a). *Geografia de Cinfães*. Cinfães: Câmara Municipal de Cinfães
- Matos, E. & Ribeiro, J. (2000b). *Monografia de Cinfães*. Cinfães: Câmara Municipal de Cinfães
- McCormick, G. J. (2006). *Self-efficacy and music performance*, Psychology of Music, 31 (1), 37-51
- Monteiro, F. (1997). *Interpretação e educação musical*. Porto: Fermata Editora
- Monteiro, M. & Santos, M. R. (2001a). *Psicologia*. Vol. 1. Porto: Porto Editora
- Monteiro, M. & Santos, M. R. (2001b). *Psicologia*. Vol. 2. Porto: Porto Editora

- Monterey, G. (1985a). *Cinfães*. Porto: Babel
- Monterey, G. (1985b). *Terras ao Léu – Cinfães*. Porto: Babel
- Morgan, C. (1978). *Introdução à psicologia*. São Paulo: McGraw-Hill
- Not, L. (1991). *Ensinar e fazer aprender*. Col. Horizontes da didáctica. Porto: Edições ASA
- Nuttin, J. (1978). *Problemas de psicologia da motivação humana*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra
- Nuttin, J. M. Jr. (1985). *Narcissism beyond gestalt and awareness – the name letter effect*. Vol. 15. Nova Iorque: Wiley
- O'Neill, S. A., McPherson, G. E. (2002) *Motivation*. The science and psychology of musical performance: creatives strategies for teaching and learning. Oxford University Press, 31-46
- Paiva, R. (2004). *O segredo para alcançar o sucesso na escola*. Lisboa: Esfera dos Livros
- Páscoa, A. & Pestana. E. (1998). *Dicionário breve da psicologia*. Lisboa: Editorial Presença
- Penna, A. G. (1984). *Temas básicos de psicologia*. Vol. 2: introdução à psicologia cognitiva. São Paulo: Edições Pedagógico-universitárias
- Pereira, M. (2011). *Motivação dos alunos no ensino especializado de música*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro, Aveiro
- Pereira, O. G. (1976). *Psicologia de hoje*. Porto: Porto Editora
- Pinheiro, J. E. M. (1961). *Introdução ao estudo da didáctica especial*. Lisboa: Escolas Profissionais Salesianas
- Pires, E. I. (1987). *Lei de bases do sistema educativo: apresentação e comentários*. Porto: Edições ASA
- Powell, J. (2012). *Como funciona a música: a ciência dos belos sons*. Lisboa: Editorial Bizâncio
- Relvas, J. (1985). *Teorias da aprendizagem social*. Coimbra: Faculdade de Medicina
- Ribeiro, F. (2011). *Motivação e aprendizagem em contexto escolar*. Alentejo: Plafforma
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Rolla, J.S. (1994). *Do acesso ao (in) sucesso*. Vol. 24. Porto: Edições ASA
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Nova Iorque: Prentice-Hall
- Rufino, P. (2015). *Dinâmicas geradas no ensino articulado à luz da teoria Bronfenbrenner - um estudo de caso da Academia de Música e Dança do Fundão*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Artes Aplicadas, Castelo Branco
- Sá, I. (2004). *Os componentes motivacionais da aprendizagem autoregulada*. Porto: Porto Editora
- Saavedra, L. (2001). *Sucesso/insucesso escolar: a importância do nível socioeconómico e do género*. Psicologia, Vol. 15, 67-92
- Santos, A. (Trad.) (1997). *Enciclopédia de educação infantil*. Rio de Mouro: Nova Presença

- Santos, J. (1982). *Ensaio sobre educação: a criança quem é?*. Lisboa: Livros Horizonte
- Sapina, C. (2008). *Contributos da formação contínua para a motivação docente*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa, Lisboa
- Saraiva, A. (1973). *Psicologia*. Porto: Editora Educação Nacional
- Schafer, M. (1986). *The thinking ear*. Canadá: Arcana Editions
- Sichivitsa, V. O. (2007). *The influences of parents, teachers, peers and other factors on student's motivation in music*. Journal of Research in Music Education, Vol. 53, Nº 29, 55-68
- Skalski, T. R. (2010). *A importância da música nos anos iniciais*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Vol. 3 Lisboa: Instituto Piaget
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional*. Amadora: Mc Grawtill
- Stocker, J. (2013). *Motivação para a competência e sucesso escolar. Estudo longitudinal no ensino secundário*. Tese de doutoramento. Universidade do Porto, Porto
- Storms, G. (1991). *100 jogos musicais*. Col. Práticas pedagógicas. Porto: Edições ASA
- Tavares, A. H. (1979). *A motivação na escola activa*. Lisboa: Didáctica Editora
- Tiago, M. (2016). *Pcp propõe medidas urgentes para financiamento às escolas de ensino artístico*. Disponível em: <http://www.pcp.pt/>, acessado a 1, 05, 2016.
- Trindade, A. (2010). *A iniciação em violino e a introdução do método Suzuki em Portugal*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro, Aveiro
- Vasconcelos, A. (2001). *Cinfães – a história e a lenda*. Porto: Porto Editora
- Vayer, P. (1980). *Le dialogue corporel*. Yvelines: Doin Éditeurs
- Veloso, C. (2015). *Nove canções populares portuguesas para violino com acompanhamento de piano*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa, Porto
- Weil, P. (1991). *A criança, o lar e a escola*. Petrópolis: Edições Vozes
- Weiner, B. (2000). *Educational psychology review*. Vol. 12. Nova Iorque: Plenum Publishing Corporation
- Wolfe, P. (2004). *Compreender o funcionamento do cérebro e a sua importância no processo de aprendizagem*. Porto: Porto Editora
- Wutack, J. (1994). *II curso de pedagogia musical*. Guarda: Associação Wuytack de Pedagogia Musical
- Zazzo, R., Gilly, M. & Verba-Rad, M. (1978). *Nova escola métrica da inteligência*. Lisboa: Livros Horizonte

## Legislação consultada

Decreto de 5 de maio de 1835, publicado no Diário do Governo de 8 de maio

Decreto de 15 de novembro de 1836, publicado no Diário do Governo de 17 de novembro

Decreto de 27 de março de 1839, consultado em publicação autónoma da Imprensa Nacional

Decreto de 4 de julho de 1840, publicado no Diário do Governo de 10 de julho

Decreto de 29 de dezembro de 1869, publicado no Diário de Lisboa de 4 de janeiro de 1870

Decreto de 13 de janeiro de 1898, publicado no Diário do Governo de 19 de janeiro

Decreto nº 5546, de 9 de maio de 1919

Decreto nº 6129, de 25 de setembro de 1919

Decreto nº 18461, de 14 de junho de 1930

Decreto nº 18881, de 25 de setembro de 1930

Decreto nº 18995, de 1 de novembro de 1930

Decreto nº 47587, de 10 de março de 1967

Decreto-lei nº 310/83, de 1 de junho

Portaria nº 294/84, de 17 de maio

Portaria nº 725/84, de 17 de setembro

Despacho nº 76/SEAM/85, decreto-lei, II série, nº 232 de 9 de outubro de 1985

Lei nº 46/86, de 14 de outubro

Decreto-lei nº 186/89, de 29 de agosto

Decreto-lei nº 344/90, de 2 de novembro

Decreto-lei nº 70/93, de 10 de março

Lei nº 115/97, de 19 de setembro

Decreto-lei nº 4/98, de 8 de janeiro

Portaria nº 370/98, de 29 de junho

Portaria nº 1550/2002, de 26 de dezembro de 2002

Portaria nº 27/2004, de 8 de abril de 2004

Despacho 15897 de 2009

Portaria nº 691/2009 de 25 de junho de 2009

Portaria nº 267/2011, de 15 de setembro de 2011

Portaria nº 139/2012, de 5 de julho de 2012

## Sites Consultados

<http://revistacrescer.globo.com/Crianças/Desenvolvimento/noticia/2014/08/criancas-que-tem-contato-com-musica-aprendem-ler-e-escrever-com-mais-facilidade.html>, acessado a 26, 04, 2016.

[http://rr.sapo.pt/noticia/39332/o\\_que\\_fazer\\_para\\_ter\\_um\\_filho\\_mais\\_inteligente\\_de\\_lhe\\_musica\\_e\\_tire\\_lhe\\_o\\_tablet](http://rr.sapo.pt/noticia/39332/o_que_fazer_para_ter_um_filho_mais_inteligente_de_lhe_musica_e_tire_lhe_o_tablet), acessado a 16, 04, 2016.

<http://www.amcpaiva.com/>, acessado a 25, 04, 2016.

<http://www.cm-cinfaes.pt/>, acessado a 20, 05, 2015.

<http://www.conservatorio-collegiummusicum.com/>, acessado a 25, 04, 2016.

<http://www.conservatoriodeferreirim.pt/>, acessado a 25, 04, 2016.

<http://digitarq.arquivos.pt/details?id=4164750>>, acessado a 19, 01, 2015.

<http://www.cm-cinfaes.pt/>>, acessado a 20, 05, 2015.

<https://www.emcn.edu.pt>, acessado a 1, 05, 2016.

<https://www.facebook.com/acadartes.cinfaes?fref=ts>>, acessado a 20, 05, 2015.

<https://www.facebook.com/groups/301381779916469/>, acessado a 26, 04, 2016.

<http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>, acessado a 25, 04, 2016.

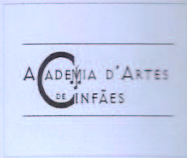



# **Anexos**



## Anexo I

### Audições, Concertos e Masterclass de Violino e Classe de Conjunto



**Audição  
De  
Violino**

Dia 11 de Dezembro 2014  
21 horas  
Salão Nobre

Academia d'Artes de Cinfães  
Calçada do Bento  
4690-024  
Tlf: 255 561 225  
Academiadartescinfaes@gmail.com

Leonor Moura  
\* Buttercups na Daisies, Nº1 do 1º vol.  
Stepping Stones

Ana Aguiar  
\* In a Garden, Nº 1 do 2º vol. Sepping  
Stones

Ana Rocha  
\* Perpetual Motion, Nº 9 do 1º vol. do  
Suzuki

Beatriz Moreira  
\* Estudo nº 4 de Yuriy Sulimov

Andreia Mendes  
\* Estudo nº 7 de Anónimo

Maria Leonor Magalhães  
\* Estudo nº 7 de Anónimo

Rui Pedro  
\* Minueto nº 14 do 1º vol. do Suzuki

Telma Pereira  
\* Estudo nº 23 de Kuchler

Diogo Carvalho  
\* Estudo nº 25 de Kuchler  
\* Estudo nº 31 de Wohlfahrt, op. 45

Mariana Niná  
\* Estudo nº 6 de Mazas, op. 36

&

*Classe Conjunto:  
Silent Night a duas vozes*

- Classe Conjunto -

Home on to range  
de Franck Sinatra

Cantora: Mariana Costa  
Pianista: Daniel Simões

Professora da Classe:  
Alexandra Silva

Academia d'Artes de Cinfães  
Calçada do Bento  
4690-024  
Tif: 255 561 225  
Acemiadartescinfaes@gmail.com

ACADEMIA D'ARTES  
DE CINFÃES

## AUDIÇÃO DE VIOLINO

**26 FEVEREIRO  
21 HORAS  
SALÃO NOBRE**



**Ana Aguiar**

Twinkle, twinkle, little star  
1º vol. do Suzuki

**Leonor Mouta**

In a garden  
2º vol. do Stepping stones  
Summer breeze  
2º vol. do stepping stones

**Ana Isabel**

Andantino  
Nº 11 do 1º vol. do Suzuki

**Andreia Mendes**

Gavotte  
Nº 17 do 1º vol. do Suzuki

**Rui Pedro**

Firework  
De Katy Perry (arranjo)

**Beatriz Moreira**

Gavotte  
Nº 17 do 1º vol. do Suzuki

**Telma Pereira**

Concerto op. 15  
1º andamento de Kuchler

**Maria Leonor Pereira**

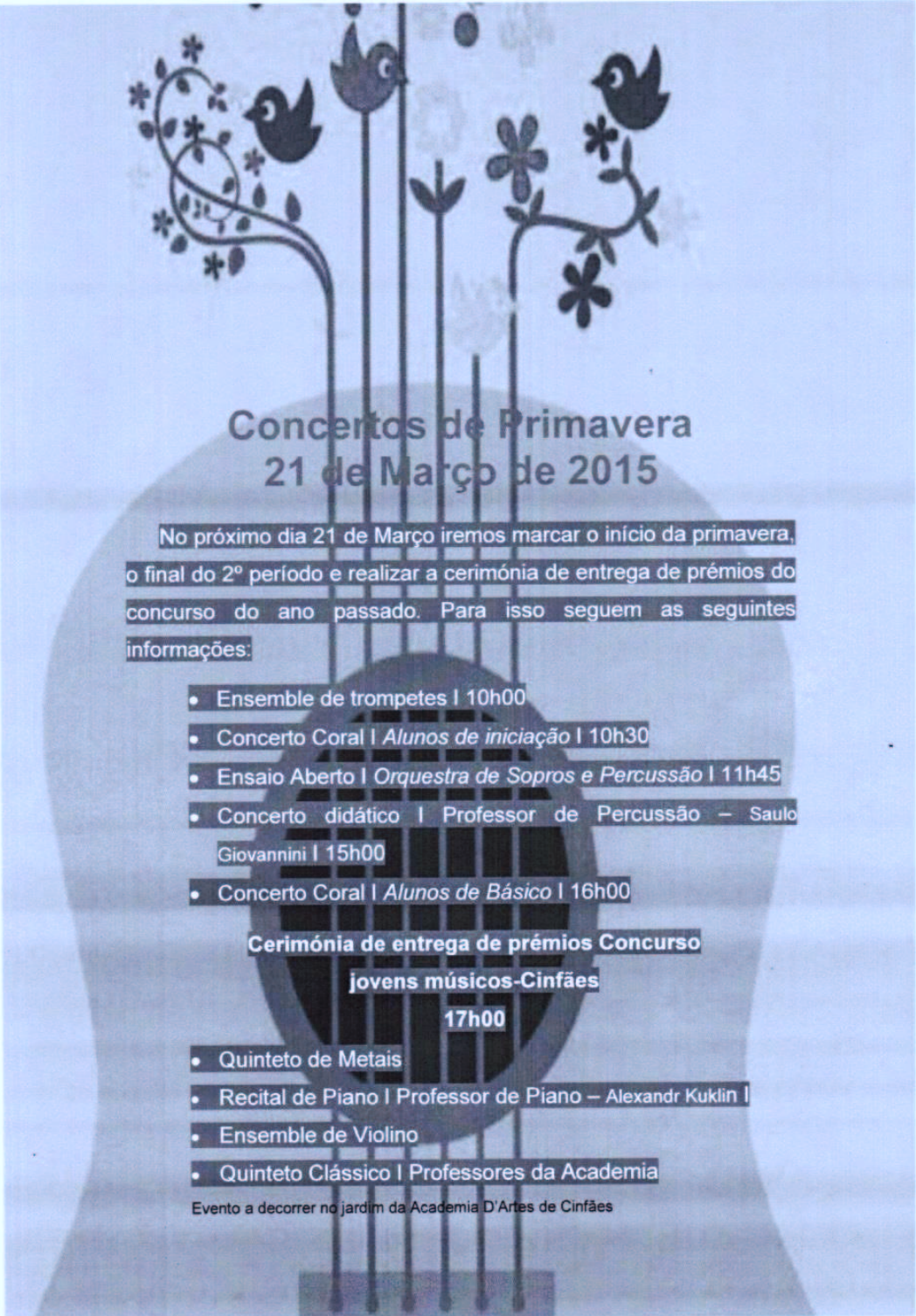
Gavotte  
Nº 17 do 1º vol. do Suzuki

**Mariana Teixeira**

Salut d'amour  
E. Elgar

**Diogo Carvalho**

Concerto Húngaro  
Op. 21 de Rieding



**Concertos de Primavera**  
**21 de Março de 2015**

No próximo dia 21 de Março iremos marcar o início da primavera, o final do 2º período e realizar a cerimónia de entrega de prémios do concurso do ano passado. Para isso seguem as seguintes informações:

- Ensemble de trompetes | 10h00
- Concerto Coral | *Alunos de iniciação* | 10h30
- Ensaio Aberto | *Orquestra de Sopros e Percussão* | 11h45
- Concerto didático | Professor de Percussão – Saulo Giovannini | 15h00
- Concerto Coral | *Alunos de Básico* | 16h00

**Cerimónia de entrega de prémios Concurso jovens músicos-Cinfães**  
**17h00**

- Quinteto de Metais
- Recital de Piano | Professor de Piano – Alexandr Kuklin |
- Ensemble de Violino
- Quinteto Clássico | Professores da Academia

Evento a decorrer no jardim da Academia D'Artes de Cinfães

# Masterclass de Violino

ACADEMIA D'ARTES  
DE CINFELAS



Dias 10 e 11

Julho

2015

com

Alexandra Trindade

Inscrições até ao dia 30 Junho na secretária da Academia ou por email.

Academia d'Artes de Cinfelas

Calçada do Berrão, 255 561 225, 912 808 585

[academiadartescinfelas@gmail.com](mailto:academiadartescinfelas@gmail.com)

<https://www.facebook.com/acadartescinfelas>

1990  
**famínho**  
Multimédia, Comunicação, Arte

## Anexo II

### Modelos de Inquérito por Questionário

Carta aos Professores de Violino

Ex.mo(a) Sr.(a) Professor(a) de Violino

Após contacto e autorização prévia cedida pela Direção da Instituição de Ensino de Música, venho por este meio pedir a vossa colaboração no desenvolvimento do meu projeto educativo no âmbito do 2º ano do Mestrado em Ensino de Música, variante Instrumento e Classe de Conjunto, na Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco.

Tendo como temática a abordagem e análise da Motivação enquanto fator preponderante para a aprendizagem instrumental, pretendo através da aplicação de inquéritos por questionário (integrados numa metodologia de Investigação-Ação), obter informações e posteriores reflexões acerca do papel da motivação e fatores motivacionais presentes no processo de ensino/aprendizagem do violino.

Assim, pretende-se distribuir:

- Inquéritos por questionário aos alunos de violino do 1º ao 5º grau;
- Inquéritos por questionário aos pais dos alunos inquiridos (1 por família/encarregado de educação);
- Inquéritos por questionário ao professor responsável pela classe.

Solicito-vos que distribuam estes inquéritos pelos alunos e pais da vossa classe e os recolham passado duas semanas.

No que diz respeito ao inquérito a si direcionado, este procura analisar a sua opinião quanto ao processo de ensino/aprendizagem, à importância da motivação como meio para o sucesso e o papel dos pais como apoio parental fulcral neste processo.

Este envelope inclui já o número correto de questionários por classe, sendo que existe um exemplar extra na secretaria que poderá ser fotocopiado em caso de extravio ou erro de preenchimento por parte dos alunos, pais ou professor responsável.

Desde já agradeço a vossa disponibilidade e colaboração neste processo.

Os melhores cumprimentos.

## **Inquérito por Questionário aos Professores**

### **A Motivação na Aprendizagem do Violino**

Este instrumento de recolha de dados insere-se no âmbito de uma investigação que integra o relatório de estágio do 2º ano de Mestrado em Ensino de Música ministrado no Instituto Politécnico de Castelo Branco/Escola Superior de Artes Aplicadas.

O objetivo desta investigação é explorar o papel da motivação no processo de ensino/aprendizagem do violino.

Os dados recolhidos manterão o anonimato dos participantes e serão exclusivamente utilizados na realização do Projeto de Investigação

Agradecemos desde já a sua colaboração e pedimos sinceridade, tendo em conta que não existem respostas certas ou erradas.

### **Objetivo do Inquérito por Questionário**

- Avaliar a importância atribuída às variáveis motivacionais na aprendizagem e sucesso dos alunos.
- Identificar e analisar as estratégias motivacionais utilizadas para motivar os alunos para a aprendizagem do violino.
- Compreender de que forma os pais podem contribuir para a motivação e o sucesso dos seus educandos.
- Averiguar se existe relação entre os contextos educativos dos alunos e a motivação para a aprendizagem da música.

### **Informações de Preenchimento**

- O questionário deve ser preenchido na sua plenitude de forma a ser validado.
- O questionário deve ser preenchido de forma clara e perceptível.
- O questionário deve ser unicamente preenchido a caneta preta ou azul.
- O questionário preserva o anonimato do interveniente e demora apenas alguns minutos a preencher.

### **Parte A – Dados Pessoais e Acadêmicos**

1. Qual a sua nacionalidade?
2. Quantos anos tem?
3. Há quanto tempo lecciona a disciplina de violino?
4. Há quantos anos leciona nesta instituição?
5. Com que idade iniciou os seus estudos em violino?
6. Que instituições musicais frequentou no seu percurso académico?

### **Parte B – Recolha de dados quanto à prática de ensino e motivação**

1. Ensina alunos a partir de que idade?
2. Na sua opinião, qual a melhor idade para iniciar o estudo em violino?
3. Quantos alunos tem a sua classe de violino nesta Instituição?
4. De que forma a motivação influencia o desempenho dos alunos?
5. Que estratégias utiliza para aumentar os níveis de motivação dos alunos nas aulas?
6. Considera que os alunos aprendem violino essencialmente por motivação intrínseca ou extrínseca (ou ambas)?
7. É sabido que durante o processo de aprendizagem surgem fases mais positivas (tais como a facilidade de aprender determinada obra, interesse na aprendizagem, desempenho de sucesso) e outras mais negativas (dizem respeito às características inversas). De que forma lida com essas fases para encorajar os alunos a progredirem nas aprendizagens?
8. Considera o estudo em casa importante para o sucesso do aluno? Na sua opinião, como pode o professor motivar o aluno para o estudo em casa?

9. Acha que os alunos mais empenhados e persistentes na aprendizagem são os que têm hábitos de estudo em casa?
10. No seu entender o tempo de aula é adequado para o aluno ou, por outro lado, demasiado ou insuficiente (visto que demasiado tempo de aula pode desmotivar o aluno bem como um tempo insuficiente de aula pode traduzir-se numa evolução mais lenta e prejudicar a motivação do aluno)?
11. Qual a sua opinião quanto ao papel dos pais na motivação e na aprendizagem do aluno? Em que sentido e em que profundidade?
12. Qual a sua opinião quanto ao papel do professor de instrumento na motivação do aluno?
13. Acha que os alunos provenientes de meios/comunidades mais suburbanas são alunos tão motivados quanto os alunos provenientes de meios/comunidades mais urbanas/citadinas?
14. Os contextos educativos que proporcionam ou incentivam a audição musical são mais favorecedores da motivação para o estudo da música que os contextos educativos em que não há essa preocupação? Explique as razões.
15. Como considera a aprendizagem da música no ensino artístico especializado em Portugal? Qual o grau de importância desta disciplina em comparação com o plano curricular comum dos alunos?
16. Considera que a forma como é valorizada a formação na área da música por parte dos pais e dos alunos, tem influência na motivação dos alunos para aprender música e para o seu sucesso?

## **Inquérito por Questionário aos Alunos**

### **A Motivação na Aprendizagem do Violino**

Este instrumento de recolha de dados insere-se no âmbito de uma investigação que integra o relatório de estágio do 2º ano de Mestrado em Ensino de Música ministrado no Instituto Politécnico de Castelo Branco/Escola Superior de Artes Aplicadas.

O objetivo desta investigação é explorar o papel da motivação no processo de ensino/aprendizagem do violino.

Os dados recolhidos manterão o anonimato dos participantes e serão exclusivamente utilizados na realização do Projeto de Investigação.

Agradecemos desde já a sua colaboração e pedimos sinceridade, tendo em conta que não existem respostas certas ou erradas.

### **Objetivos do Inquérito por Questionário**

- Conhecer a opinião dos alunos quanto ao papel da motivação na aprendizagem do violino.
- Analisar quais os processos motivacionais identificados pelo aluno e de que forma lida com a frustração no processo de aprendizagem.
- Avaliar a importância da música e aprendizagem do violino no processo educacional do aluno.
- Questionar e averiguar o papel dos pais neste processo de aprendizagem e a relação professor – aluno.

### **Informações de Preenchimento**

- O questionário deve ser preenchido na sua plenitude de forma a ser validado.
- O questionário deve ser preenchido de forma clara e perceptível.
- O aluno deve apenas selecionar uma opção em cada pergunta, a que melhor caracteriza a situação.
- O questionário deve ser unicamente preenchido a caneta preta ou azul.
- O questionário preserva o anonimato do interveniente e demora apenas alguns minutos a preencher.

**Parte A - Dados Pessoais**

1. Masculino   
Feminino

2. Idade: \_\_\_\_\_anos (até 31 de julho de 2016)

**Parte B - Dados Académicos**

1. Instituição onde realiza os seus estudos musicais:

---

2. Tendo em conta a disciplina de Formação Musical em que grau se encontra matriculado no presente ano lectivo?

- 1º   
2º   
3º   
4º   
5º

3. Regime em que estuda?

- Integrado   
Articulado   
Supletivo   
Não se aplica

4. Idade em que começou os seus estudos:

---

5. Há quantos anos estuda violino?

---

<b>Parte C – Motivação na Aprendizagem do Violino</b>
---

1. Porque razão começou a estudar violino?

- |  |                          |
|--|--------------------------|
| Assistir a concertos                           | <input type="checkbox"/> |
| Influência dos pais ou familiares              | <input type="checkbox"/> |
| Motivação dos professores de Iniciação Musical | <input type="checkbox"/> |
| Por gosto pessoal                              | <input type="checkbox"/> |
| Outros (defina)                                | <input type="checkbox"/> |
- 

2. Tem algum instrumentista na família profissional ou amador?

- |              |                          |     |                          |
|--------------|--------------------------|-----|--------------------------|
| Sim          | <input type="checkbox"/> | Não | <input type="checkbox"/> |
| Profissional | <input type="checkbox"/> |     |                          |
| Amador       | <input type="checkbox"/> |     |                          |

3. Sente-se motivado na aprendizagem do violino?

- |                        |                          |
|------------------------|--------------------------|
| Muito motivado         | <input type="checkbox"/> |
| Motivado               | <input type="checkbox"/> |
| Moderadamente motivado | <input type="checkbox"/> |
| Nada motivado          | <input type="checkbox"/> |

4. A motivação é incitada por quem?

- |                      |                          |
|----------------------|--------------------------|
| Professor de violino | <input type="checkbox"/> |
| Por si próprio       | <input type="checkbox"/> |
| Amigos               | <input type="checkbox"/> |
| Pais                 | <input type="checkbox"/> |
| Outros (defina)      | <input type="checkbox"/> |
- 

5. O seu professor de instrumento recorre a métodos motivacionais?

- |     |                          |     |                          |
|-----|--------------------------|-----|--------------------------|
| Sim | <input type="checkbox"/> | Não | <input type="checkbox"/> |
|-----|--------------------------|-----|--------------------------|

6. Quais? (Apenas para quem respondeu afirmativamente na questão nº 5)

- Prêmios, recompensas ou nomeações (ex.: aluna do mês)
- Palavras de Incentivo
- Notas gratificantes nas avaliações contínuas e em provas
- Outras (defina)
- 

7. Considera que é importante o professor ser exigente? Porquê?

- Sim  Não
- 

8. Na sua opinião, é inevitável existirem momentos de frustração neste processo de aprendizagem do violino? Porquê?

- Sim  Não
- 

9. Quanto tempo despende no estudo do violino em casa por semana?

- Menos de 1 hora
- 1 hora a 3 horas
- Entre 4 horas a 7 horas
- Mais de 7 horas

10. Os seus pais acompanham o processo de aprendizagem como o estudo em casa? Como?

- Sim  Não
-

**11.** De que forma vê a aprendizagem do violino? (Pode escolher até duas opções)

- Desenvolve o sistema cognitivo
- Desenvolve a concentração
- Enriquece o currículo
- Ocupa o tempo livre e é um hobby engraçado
- Implica muito estudo e dedicação
- É uma opção de futuro profissional
- Não me empenho muito

**12.** O que mais lhe agrada nas aulas do violino?

- Rapidez de aprendizagem
  - Relação com o professor
  - Obras estudadas
  - Relação com a classe
  - Nada
  - Outros (defina)
- 

**13.** O que menos lhe agrada nas aulas de violino?

- Rapidez de aprendizagem
  - Relação com o professor
  - Obras estudadas
  - Relação com a classe
  - Nada
  - Outros (defina)
-

## **Inquérito por Questionário aos Pais**

### **A Motivação na Aprendizagem do Violino**

Este instrumento de recolha de dados insere-se no âmbito de uma investigação que integra o relatório de estágio do 2º ano de Mestrado em Ensino de Música ministrado no Instituto Politécnico de Castelo Branco/Escola Superior de Artes Aplicadas.

O objetivo desta investigação é explorar o papel da motivação no processo de ensino/aprendizagem do violino.

Os dados recolhidos manterão o anonimato dos participantes e serão exclusivamente utilizados na realização do Projeto de Investigação

Agradecemos desde já a sua colaboração e pedimos sinceridade, tendo em conta que não existem respostas certas ou erradas.

### **Objetivos do Inquérito por Questionário**

- Conhecer a opinião dos pais sobre o papel da motivação do seu educando na aprendizagem do violino.
- Identificar os comportamentos dos educandos que os pais consideram reveladores da motivação para aprender.
- Conhecer a perceção dos pais sobre a importância do seu papel na motivação e na aprendizagem do seu educando.
- Identificar os responsáveis a quem os pais atribuem mais importância na gestão da motivação do seu educando.

### **Informações de Preenchimento**

- O questionário deve ser preenchido na sua plenitude de forma a ser validado.
- O questionário deve ser preenchido de forma clara e perceptível.
- O questionário deve ser unicamente preenchido a caneta preta ou azul.
- O questionário preserva o anonimato do interveniente e demora apenas algumas minutos a preencher.

### **Parte A – Dados pessoais e acadêmicos**

1. Sexo:
2. Idade:
3. Zona de Residência:
4. Habilitações Acadêmicas:
5. Profissão:

### **Parte B – Recolha de dados e opiniões relativos à aprendizagem do violino**

1. Qual a razão ou motivo para o início da aprendizagem do violino do seu educando?
2. Como considera o processo de aprendizagem do violino em termos de dificuldade, exigência, interesse e relevo?
3. Considera que a motivação do seu educando é fundamental para a aprendizagem do violino?
4. Identifique os comportamentos que, na sua opinião, lhe permitem afirmar que o seu educando está motivado para aprender violino.
5. Na sua opinião quem deve ser o maior responsável pela gestão desta motivação? O aluno, o professor, os pais? Porquê?
6. Acompanha o processo de aprendizagem do seu filho bem como o estudo em casa? Acha que o acompanhamento por parte dos pais é importante para a motivação do aluno? Porquê?
7. Assiste de forma presencial aos concertos audições e outras atividades de cariz musical do seu educando?
8. Considera importante e fundamental o estudo diário do instrumento (violino)?

**9.** Mantém uma boa relação de diálogo com o professor (a) de violino do seu educando?

**10.** O rigor e a exigência por parte do professor poderão ser fatores de motivação para a aprendizagem ou, pelo contrário, de desmotivação? Porquê?

**11.** Em comparação com as outras disciplinas do programa curricular oficial do seu educando qual o papel que a música assume na aprendizagem e no desenvolvimento do seu educando?