

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Joana Luísa Gouveia da Costa

**Acontecimentos significativos na
aprendizagem do violino. Um estudo
exploratório em contexto pedagógico**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Joana Luísa Gouveia da Costa

**Acontecimentos significativos na
aprendizagem do violino. Um estudo
exploratório em contexto pedagógico**

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Música

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Helena Vieira

outubro de 2017

DECLARAÇÃO

Nome: Joana Luísa Gouveia da Costa

Endereço eletrónico: joanacosta000@gmail.com Telefone: 927679089

Número do Bilhete de Identidade: 13488691

Título do Relatório: Acontecimentos significativos na aprendizagem do violino. Um estudo exploratório em contexto pedagógico

Supervisor(es): Professora Doutora Helena Vieira

Ano de conclusão: 2017

Designação do Mestrado: Mestrado em Ensino de Música

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

Agradecimentos

A concretização de um projecto tão significativo na minha formação abarca um cruzamento de pessoas, circunstâncias e instituições que criaram a harmonia necessária para o enriquecimento da minha experiência profissional e pessoal e às quais quero agradecer particularmente.

À Professora Helena Vieira pelo interesse e entusiasmo que revelou, desde o primeiro momento, a esta temática, incentivando-me sempre na procura por mais e diferentes abordagens e, por isso, alargando horizontes não só na investigação, como na descoberta das minhas capacidades como professora.

Ao Professor Pedro Queirós por me ter recebido nas suas aulas com uma energia positiva e por ter demonstrado uma atitude tão altruísta na partilha de conhecimentos e experiências, que guardo e levo com muito apreço.

Aos alunos com quem tive a oportunidade de me cruzar durante o estágio e com os quais aprendi coisas “que não vêm escritas nos livros”, especialmente à Leonor e ao David pela empatia.

Ao Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga pela recepção que proporciona aos professores-estagiários e por ser um local onde é possível esta partilha de experiências pedagógicas.

À minha irmã Filipa pelo apoio incondicional durante o estágio, na concretização do relatório e na vida, por ser uma ouvinte incansável e entusiasta; por todos os conselhos ponderados e conhecimentos indispensáveis na área maravilhosa que é a Psicologia.

Ao Duarte, que no seu fascínio pela vida me relembra constantemente a beleza das coisas e ao acreditar naquilo que sou, me fez também.

Aos meus pais e irmãos que sempre me proporcionaram um ambiente de partilha de ideias, que me fez querer questionar, procurar e reflectir.

Aos meus amigos, pela inspiração que me transmitem por serem tão especiais na forma como vêem o mundo e pelo simples carinho.

À minha bicicleta, por me ter levado aonde eu queria.

Título: Acontecimentos Significativos na Aprendizagem do Violino. Um estudo exploratório em contexto pedagógico

Palavras-chave: Acontecimentos significativos; Relação pedagógica; Violino; Pensamento crítico

Resumo

Este relatório de estágio descreve o Plano de Intervenção implementado no ano lectivo 2016/2017 no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, integrado no Mestrado em Ensino de Música e teve como principal enfoque investigativo a exploração de acontecimentos significativos na aprendizagem do violino, tendo em conta a perspectiva do aluno e do professor. O propósito, no âmbito pedagógico, passou por desenvolver actividades que pudessem apurar o pensamento reflexivo dos alunos, incluindo a adopção de uma postura mais activa perante a sua aprendizagem, passando inevitavelmente pela identificação dos acontecimentos significativos. Tendo como ponto de partida a investigação realizada na área da Psicologia acerca desta temática, pretendeu-se compreender melhor a relação pedagógica entre o aluno e professor numa aula de instrumento, dadas as características deste contexto – *um-para-um* – e explorar quais os episódios específicos ocorridos que poderão provocar um impacto mais significativo no aluno. Os dados obtidos foram recolhidos através de três questionários principais, dos quais dois são originais e um adaptado do questionário criado por R. Elliott (1993) conhecido por *Helpful Aspects of Therapy*. A literatura apontava para uma discrepância entre as perspectivas dos dois intervenientes, assim como se verificou nos resultados desta investigação, de carácter exploratório, na qual apenas 23% dos acontecimentos foram coincidentes entre o professor e o aluno. Foram reunidos indicadores de que a perspectiva do professor está mais centrada no processo cognitivo com vista à resolução de questões técnicas, enquanto que os alunos referiram mais acontecimentos relacionados com a importância da orientação do professor, contudo com impacto ao nível do fortalecimento da confiança. Para além disso, os dados indicam que os alunos, em geral, consideram que tocar reportório motivador potencia a sua aprendizagem, assim como a abordagem a novos conteúdos proporciona uma sensação de evolução no instrumento. Os resultados da investigação fazem realçar a necessidade de aprofundamento desta temática, no sentido de compreender se o aumento da coincidência de acontecimentos significativos entre o professor e o aluno resultaria

num melhoramento da relação pedagógica com vista a uma aprendizagem do violino mais consistente.

Title: Significant events on learning the violin. An exploratory study in pedagogical context.

Key-words: Significant events; Pedagogic relationships; Violin; Critical Thought

Abstract

This Internship Report describes the intervention plan that took action on Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, in the 2016/2017 school year, as part of the Practicum of the Master's degree in Music Education of the University of Minho, having as main investigation focus the exploration of significant episodes on learning the violin, taking into account both student's and teacher perspective. In the pedagogical scope, the intention was to develop activities that could refine the students reflexive thought, including the adoption of a more active posture towards their own learning, thus the inevitable identification of significant episodes. Having as a starting point the investigation of the psychology field around this theme, the goal was to better understand the pedagogical relationship between student and teacher on an instrumental lesson, due to the specific characteristics of this context - the "one-to one" approach - and explore which were the specific episodes that proved to have more impact on the student. The obtained data was collected through three main questionnaires, in which two are originals, being the third one adapted from R. Elliot questionnaire known as "Helpful Aspects of Therapy" (1993).

Besides that, it was also added the reflection grids resulting from the direct observation, and two open questionnaires directed to the cooperative teacher and students. Literature points to a discrepancy between the perspectives of both teacher and student, as verified on the results of this investigation, with an exploratory character, in which only 23% of the events were coincident between teacher and student. Gathered indicators show that teacher's perspective is mainly focused on the cognitive process applied to the resolution of technical issues, while the students referred mainly events related to the importance of "teacher orientation", with an impact on a trust strengthening level. Besides this, data show that students, in general, consider that playing

motivational repertoire strengthens their learning abilities. Approaching new contents is also an important factor, as it provides a sense of evolution on learning the instrument. Results of this investigation highlight the need to deepen this subject, in order to understand if the increasing coincident significant events between teacher and student could result in an improvement of the pedagogical relationship, aiming to a more consistent learning of the violin.

Índice

| | |
|--|-----------|
| AGRADECIMENTOS | iii |
| RESUMO | v |
| ABSTRACT | vii |
| ÍNDICE | ix |
| ÍNDICE DE TABELAS | xi |
| ÍNDICE DE GRÁFICOS | xiii |
| ÍNDICE DE ANEXOS | xv |
| I - INTRODUÇÃO | 1 |
| II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO | 3 |
| 2.1 Acontecimentos significativos em Psicologia | 3 |
| 2.2. Factores potenciadores da aprendizagem de um instrumento musical | 5 |
| 2.2.1 Factores envolventes | 6 |
| 2.2.2 Ambiente Familiar | 8 |
| 2.2.3 Ambiente Escolar | 10 |
| 2.2.3.1 Professor | 10 |
| 2.2.4. Factores individuais | 11 |
| 2.2.4.1 Motivação | 11 |
| - Razões para a aprendizagem do violino | 12 |
| - Auto-eficácia | 14 |
| - Expectativa e teoria das atribuições | 15 |
| - Padrões motivacionais | 16 |
| 2.3. A aprendizagem do violino na sala de aula | 18 |
| 2.3.1. Relações interpessoais | 18 |
| 2.3.2. Percepção e consciencialização das capacidades musicais/pedagógicas | 20 |
| 2.3.2.1 Aluno | 20 |
| 2.3.2.2 Professor | 21 |
| III- CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO | 23 |
| 3.1 Instituição de acolhimento | 23 |
| 3.2 Classe de violino | 24 |

| | |
|---|-----------|
| 3.2.1 Grupo de recrutamento – Instrumento | 24 |
| 3.2.2 Grupo de recrutamento – Música de Câmara | 27 |
| IV - PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO | 28 |
| 4.1. Problemática, motivações e objectivos | 28 |
| 4.2. Metodologia de investigação | 39 |
| 4.3. Estratégias gerais de investigação | 30 |
| 4.3.1. Recolha de dados: procedimentos e instrumentos | 30 |
| 4.4. Estratégias de ensino-aprendizagem | 33 |
| 4.4.1. Plano geral das actividades de Intervenção Pedagógica | 35 |
| V - DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO | 40 |
| 5.1. Observação da Prática Pedagógica | 40 |
| 5.2. Intervenção e Avaliação da Prática Pedagógica Supervisionada | 41 |
| 5.3. Considerações finais | 44 |
| VI - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS | 47 |
| 6.1. Técnica da análise de conteúdo | 47 |
| 6.1.2. Processo de categorização | 57 |
| 6.1.3. Validação | 51 |
| 6.2. Análise de dados | 51 |
| 6.2.1 Questionário 1 | 52 |
| 6.2.2 Questionário 2 | 63 |
| 6.2.3 Questionário 3 | 70 |
| 6.3. Discussão de resultados | 70 |
| VII - CONCLUSÕES | 73 |
| VIII – BIBLIOGRAFIA | 75 |
| ANEXOS | 80 |

Índice de Tabelas

| | |
|---|-----------|
| <u>Tabela 1 – Plano Geral das Actividades de Intervenção Pedagógica</u> | <u>35</u> |
| <u>Tabela 2 – Categorias dos Acontecimentos Significativos e definições</u> | <u>49</u> |
| <u>Tabela 3 – Categorias de Impacto e definições</u> | <u>50</u> |
| <u>Tabela 4 – Apresentação e Categorização de resultados: Questionário 1</u> | <u>52</u> |
| <u>Tabela 5 – Apresentação de Resultados: Questionário 2 – Pergunta 1 e 2</u> | <u>63</u> |
| <u>Tabela 6 – Apresentação de Resultados: Questionário 2 – Pergunta 4</u> | <u>66</u> |
| <u>Tabela 7 – Apresentação de Resultados: Questionário 2 – Pergunta 5 e 6</u> | <u>68</u> |

Índice de Gráficos

| | |
|--|-----------|
| <u>Gráfico 1 – Acontecimentos significativos: perspectiva do aluno</u> | <u>59</u> |
| <u>Gráfico 2 – Impacto dos Acontecimetnos significativos: aluno</u> | <u>59</u> |
| <u>Gráfico 3 – Acontecimentos significativos: perspectiva do professor</u> | <u>60</u> |
| <u>Gráfico 4 – Impacto dos Acontecimentos significativos: professor</u> | <u>61</u> |
| <u>Gráfico 5 – Acontecimentos e respectivos impactos: aluno</u> | <u>61</u> |
| <u>Gráfico 6 – Acontecimentos e respectivos impactos: professor</u> | <u>62</u> |
| <u>Gráfico 7 – Acontecimentos significativos: longo prazo</u> | <u>65</u> |
| <u>Gráfico 8 – Apresentação de resultados: Questionário 2 – Pergunta 3</u> | <u>66</u> |
| <u>Gráfico 9 – Apresentação de resultados: Questionário 2 – Pergunta 5</u> | <u>68</u> |

Índice de Anexos

| | |
|---|-----------|
| <u>Anexo I – Questionário 1: Acontecimentos significativos: professor e aluno</u> | <u>80</u> |
| <u>Anexo II – Questionário 2: Acontecimentos significativos – longo prazo: aluno</u> | <u>81</u> |
| <u>Anexo III – Questionário 3: Acontecimentos significativos – curto prazo: aluno</u> | <u>83</u> |
| <u>Anexo IV – Apresentação de resultados: Questionário 3</u> | <u>84</u> |

I. INTRODUÇÃO

A abordagem dos acontecimentos significativos está associada a uma área da Psicologia e diz respeito à investigação de momentos na psicoterapia que se revelem importantes para a mudança terapêutica, ou seja, são definidos como todo e qualquer momento situado nas sessões de terapia em que o indivíduo experiencie algum grau de ajuda ou de mudança (Elliott & James, 1989).

Transferir este conceito para a aprendizagem do violino pareceu relevante, dadas as similitudes e particularidades destas duas relações, que acontecem num contexto de *um-para-um*. Compreender melhor a relação desenvolvida entre o aluno e o professor numa aula de instrumento, vincou a necessidade de explorar quais os episódios específicos ocorridos durante uma aula que provocam um impacto significativo no aluno.

Desde a elaboração do Projecto de Intervenção que se revelou imprescindível a intersecção de várias áreas do saber e, conseqüentemente, a reflexão sobre a frequência com que professores de música, instrumentistas e investigadores em psicologia da música comunicam entre si, pois parece ser claro que essa comunicação nem sempre acontece facilmente. Cada uma destas áreas expressa-se através de uma linguagem muito própria, o que poderá dificultar o cruzamento de informação, que resultaria na gestação de novo conhecimento útil e transversal aos diferentes saberes.

Segundo Parncutt e McPherson (2002), as instituições educativas poderiam facilitar e promover a interdisciplinaridade entre os intervenientes das áreas de Educação, Música e Psicologia. Esta ruptura poderá explicar o porquê de instrumentistas e professores de música não beneficiarem tanto quando poderiam dos resultados que vão sendo obtidos pelos investigadores em psicologia da música.

O interesse pela temática dos acontecimentos significativos na aprendizagem do violino surge do fascínio pela relação desenvolvida entre o aluno e o professor numa aula de instrumento. Como futura professora de violino torna-se pertinente averiguar qual o tipo de intervenção que proporciona ao aluno mais momentos de verdadeira mudança ou desenvolvimento cognitivo/emocional, como veem os alunos a sua relação com o professor, e em que sentido isso se torna útil para o seu desenvolvimento musical e pessoal. Assim, a

principal questão de investigação definiu-se por: Quais são os acontecimentos significativos que os alunos consideram mais importantes durante a aprendizagem do violino?

O estágio decorreu no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga no período compreendido entre Outubro de 2016 e Junho de 2017, tendo como orientador cooperante o Professor Pedro Queirós e como Supervisora a Professora Doutora Helena Vieira, e abrangeu todos os níveis do Ensino Básico e Secundário, nos grupos de recrutamento de Instrumento (M24) e Música de Conjunto (M32).

Sendo a intervenção pedagógica nos vários níveis de ensino, foi possível investigar sobre acontecimentos significativos em várias faixas etárias e em diferentes fases de aprendizagem, existindo uma diversidade positiva nos dados recolhidos. A temática de investigação foi uma ponte para os objectivos da prática pedagógica, que residiram particularmente no desenvolvimento do pensamento crítico e na consciencialização do processo de aprendizagem, promovendo assim a criação de ferramentas úteis para uma autonomia cada vez mais necessária para uma evolução bem sustentada no violino.

Desta forma, o plano de actividades desenhado para o estágio serviu simultaneamente o âmbito investigativo e pedagógico, onde, por um lado, os alunos respondiam sistematicamente aos questionários no final de cada aula, com a finalidade de recolher dados, e por outro, esse mesmo registo de acontecimentos significativos foi também um dos instrumentos que permitiu a reflexão sobre a própria aprendizagem. Concomitantemente, a criação de aulas abertas com a participação de dois alunos foi um foco central no desenvolvimento do espírito reflexivo, da partilha de ideais e da participação activa na aprendizagem, assente numa perspectiva defendida pela pedagoga D. Hoppenott (2002):

Este processo [de consciencialização da aprendizagem do violino] consiste essencialmente em compreender-se a si mesmo, numa procura que vai do interior para o exterior, do centro para a periferia e que crie uma força energética única. Não se trata de procurar fora uma técnica exterior baseada em sistemas, de

fórmulas ou recursos, mas sim de revelar as próprias capacidades com a finalidade de encontrar a expressão que é própria de cada um.¹

II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1 Acontecimentos significativos em Psicologia

A exploração desta temática tem por base a investigação realizada na área da Psicologia no que diz respeito ao processo terapêutico, onde se descreve acontecimentos significativos como episódios específicos (resposta/reação, intervenção ou interação) que ocorrem durante a sessão, que provocam um impacto significativo no indivíduo que procura o terapeuta e contribui para a mudança terapêutica do mesmo (Elliott & James, 1989; Levitt & Piazza-Bonin, 2011).

Os acontecimentos significativos são definidos como "todo e qualquer momento situado nas sessões de terapia em que o indivíduo experiencia algum grau de ajuda ou de mudança (...). Esses momentos consistem em segmentos das sessões terapêuticas que se referem a alguma resposta ou reação específica, uma intervenção ou interação, cujo impacto é de natureza útil para o indivíduo" (R. Elliot, 1989 citado por Corrêa, 2016, p. 6).

Nesta área, vários estudos (Llewelyn, 1988; Timulak, 2010) têm concluído que a identificação de acontecimentos significativos difere entre os intervenientes do processo terapêutico, o que sugere a necessidade de uma atenção redobrada por parte dos terapeutas para compreender em que se focam as pessoas que os procuram e assim poderem tornar a sua prática mais eficaz (Corrêa, 2016, p.10).

As ferramentas utilizadas na investigação dos acontecimentos significativos em Psicologia apresentavam características plausíveis à sua aplicabilidade na relação pedagógica criada numa aula de instrumento, sendo a mais imediata o facto de um professor de instrumento poder vir a passar uma hora ou mais por semana com um aluno, durante vários anos, sendo este, frequentemente, o primeiro contacto pessoal significativo de um-para-um entre

¹ [trad. minha] Hoppenott, D. (2002). El violín interior. Real Musical

uma criança e um adulto. Como tal, esta relação de aprendizagem torna-se bastante singular, podendo revelar efeitos duradouros no aluno, quer sejam positivos ou negativos.

Segundo a literatura, os acontecimentos significativos estão associados a momentos mais produtivos e frutíferos na relação terapêutica e surgem frequentemente num ambiente onde haja um sentimento de segurança e apoio, em que o indivíduo se sinta confortável em ser desafiado pelo seu terapeuta acerca das suas percepções e crenças (Timulak, 2007).

Concomitantemente, o acto de descrever os acontecimentos significativos da sessão terapêutica diz muito sobre as intenções de cada pessoa que, por vezes não chegam a ser mencionadas directamente ao terapeuta. Desta forma, a auto-reflexão sobre a sessão é, só por si, um instrumento útil e clarificador do processo terapêutico (Levitt & Rennie, 2004). Através da análise de acontecimentos significativos é possível afirmar que, de forma geral, os indivíduos que consultam um terapeuta “valorizam a possibilidade de poderem expor as suas emoções num ambiente seguro, capaz de promover a auto-reflexão e o auto-conhecimento (Lilliengren & Werbart, citado por Corrêa, 2016, p. 7).

Compreender os acontecimentos significativos é ser capaz de perceber aquilo que é importante ou útil para cada pessoa, para que seja possível intervir de um modo mais eficaz, proporcionando uma melhor orientação de ambos os intervenientes para a mudança.

A investigação em acontecimentos significativos é focada, em grande parte, na perspectiva da pessoa que consulta um terapeuta, sendo menos estudado o prisma do psicólogo sobre os acontecimentos da mesma sessão. Porém, tem vindo a ser cada vez mais enfatizada a importância de considerar várias perspectivas no estudo do processo de mudança, até porque, segundo Altimir, 2010, o grau de convergência entre a perspectiva do indivíduo e do terapeuta na análise do processo terapêutico retrata uma boa aliança e conseqüentemente um impulsionador para a mudança (Costa, 2015, p. 9).

Contudo, vários estudos apontam para um baixo sincronismo entre a perspectiva dos intervenientes na sessão terapêutica acerca dos acontecimentos significativos, sendo que, segundo Timulak (2010), as perspectivas de ambos diferiam aproximadamente 30-40%. Verificou-se que os indivíduos valorizavam mais os aspectos relacionais e emocionais dos acontecimentos, ou seja, colocam mais ênfase nos aspectos relacionais da terapia, como o suporte/segurança, e os terapeutas focavam-se mais nos impactos cognitivos relacionados com o trabalho terapêutico, como por exemplo acontecimentos de introspecção. Relativamente aos

acontecimentos coincidentes a promoção da autoconsciência é um aspecto referido como especialmente útil por ambos os intervenientes.

O questionário *Helpful Aspects of Therapy* (HAT; Llewelyn, 1988) tem sido uma das formas de identificação dos acontecimentos significativos mais utilizada e consiste no *feedback* das pessoas que consultam um terapeuta, através do preenchimento do questionário no fim de cada sessão. É, assim, pedido a identificação do(s) acontecimento(s) mais importante(s) na sessão ou aqueles que tiveram algum nível de ajuda, sendo importante explicar o motivo pelo qual considerou importante ou em que sentido o acontecimento o ajudou.

Este questionário também permite que os acontecimentos sejam quantificados mediante o seu grau de utilidade numa escala Likert que vai de 5 pontos (1 – nada útil a 5 – extremamente útil). Assim é possível recolher informações importantes da prática clínica, que orientam o terapeuta no plano que será mais adequado. Este questionário tornou-se um instrumento de recolha de dados indispensável, tendo sido adaptado para o contexto pedagógico de sala de aula na aprendizagem do violino e que será explanado mais à frente.

No meio investigativo da temática, as conclusões acerca da categorização dos tipos de acontecimentos significativos diferem. Elliott (1985) organizou primeiramente nas seguintes oito categorias: nova perspectiva, resolução de problemas, clarificação do problema, foco de atenção, compreensão, envolvimento do cliente, confiança e contacto pessoal. Mais tarde, Elliot e James (1989) reformularam estes domínios agrupando-os em nove categorias, onde cinco dizem respeito aos processos psicológicos experienciados, dois estão associados à experiência do indivíduo relativamente às acções do terapeuta e por fim, os dois últimos relacionam-se com as experiências de mudança na terapia.

Importa referir que “o impacto dos acontecimentos pode ser imediato ou tardio, podendo ou não ser observável” (Elliott, 1985), sendo que os que têm efeito tardio podem contribuir para o resultado final da terapia, enquanto que os impactos imediatos podem ser notados nas sessões e poderão possibilitar uma adequação das estratégias de intervenção, tornando-se um importante recurso para os terapeutas.

De forma conclusiva, estudos de Henkelman e Paulon (2006) vêm consolidar a ideia de que, apesar de em alguns casos os dos intervenientes identificarem os mesmos acontecimentos significativos, tendem a avaliá-los de forma diferente (Corrêa, 2015, p. 10). Apesar do reduzido número de estudos dedicados à convergência e divergência entre as perspectivas do cliente e do

terapeuta, Levitt e Piazza-Bonin (2001) apresentam resultados que mostram que 44,2% dos acontecimentos coincidem.

2.2 Factores potenciadores da aprendizagem musical

Tendo em conta que serão analisados quais os acontecimentos que os alunos consideram mais significativos na sua aprendizagem, importa conhecer o que diz a literatura sobre os factores que influenciam essa aprendizagem, para que seja possível o cruzamento e discussão de resultados.

2.2.1 Factores envolventes

Os factores ambientais e genéticos afectam o desenvolvimento individual, desde o período fetal até adulto, sendo que pais, professores e pares influenciam particularmente nesse desenvolvimento.

A mais ampla gama de factores ambientais que influenciam o desenvolvimento musical são a soma de todas as condições externas que envolvem experiências e atividades musicais. Estas incluem: sistemas sócio-culturais como a cultura musical e tecnológica; instituições, incluindo a escola e o lar familiar; e por fim os grupos, como as turmas e os colegas (Gembris & Davidson, 2002, p. 17). Torna-se pertinente definir, de forma mais estrita, o significado de ambiente musicalmente relevante², sendo interpretado pelos autores como todas as situações regularmente recorrentes que afetam a experiência e as atividades musicais.

As situações regulares, às quais o indivíduo está exposto, constituem as condições ambientais atuais do indivíduo. As características principais do ambiente em que o indivíduo está inserido são a frequência e a duração a que está exposto a uma situação particular, por exemplo, a frequência e o tempo com que ouve música, vê vídeo clips ou canta num coro. O meio ambiente e suas características fornecem o panorama em que a socialização musical³ toma lugar, sendo que este conceito é utilizado pelos autores supracitados para descrever o processo de aprendizagem pelo qual o indivíduo cresce para uma cultura musical,

² "the (musically) relevant environment" (Gembris & Davidson, 2002, p. 18), termo adaptado da área da Psicologia pelos autores (Asendorpf, 1999, p.249).

³ "musical socialization" (Gembris & Davidson, 2002, p. 19)

desenvolvendo e ajustando as suas habilidades musicais, actividades, formas de experenciação e valores em relação ao ambiente, social, cultural e material.

Os autores Gembris e Davidson (2002) diferenciam os factores envolventes partilhados ou não partilhados⁴, sendo o primeiro associado a factores como o estrato social, educação e interesses musicais dos pais, que são partilhados por todos os elementos da família. Por outro lado, há os factores envolventes que não são os mesmo para todas as crianças de uma família, como por exemplo, a sua posição de nascimento relativamente aos seus irmãos, as variações comportamentais dos pais e dos professores, que variam de irmão para irmão, diferentes círculos de amigos e experiências musicais distintas. Sendo assim, os autores afirmam que a influência dos factores envolventes varia não só de família para família, como também oscila dentro de cada uma delas. Simultaneamente a outros estudos, Reiss et. al., 1994 e Plomin et. al., 1997, tornam-se claras as evidências de que, à excepção do QI, os factores envolventes não partilhados são mais importantes no desenvolvimento de características pessoais do que os factores envolventes partilhados (Gembris & Davidson, 2002, p. 19).

Estes resultados parecem aplicar-se também ao desenvolvimento musical, uma vez que observações realizadas demonstraram que o desenvolvimento musical de irmãos tomou caminhos muito diferentes, mesmo tendo sido expostos às mesmas situações familiares. Tais diferenças não têm de ser associadas somente às diferenças de genoma, pois podem ser explicadas pelo efeito de factores envolventes não partilhados.

Segundo Plomin, DeFries e Loehlin, 1977, o impacto do meio ambiente sobre o individuo e o seu desenvolvimento não é, de modo algum, unidirecional, isto é, não se deixa influenciar passivamente pelo meio envolvente. Ao invés, o individuo tende a interagir de três diferentes formas, sendo a primeira a covariação passiva entre o seu material genético e o ambiente. Através dos genes compartilhados entre pais e filhos, cria-se um certo estilo de vida e ambiente familiar, onde se inclui o estatuto profissional e educacional, interesses e actividades musicais, que proporcionam certas influências nas crianças, como a presença de instrumentos musicais e audição ou interpretação de música. A interação das características ambientais com o potencial inato da criança faz com exista uma atmosfera estimulante simplesmente devido ao potencial musical dos pais.

⁴ "Shared and Nonshared Environmental Influences" (Gembris & Davidson, 2002, p. 17).

A segunda forma de interação é a chamada covariação reactiva, que surge da correspondência entre o contexto social, a personalidade e as necessidades da criança. Uma criança ansiosa por aprender irá provocar mais situações de aprendizagem, assim como um maior interesse musical irá instigar mais situações de envolvimento. Concomitantemente, pais atentos a este interesse musical poderão orientar os filhos para a aprendizagem de um instrumento musical ou fornecer mais oportunidades de ouvir música (Gembris & Davidson, 2002, p. 20).

Por fim, a terceira forma de interação é apresentada como covariação activa, que acontece quando a criança seleciona propositada e activamente as ofertas que surgem no seu meio envolvente ou tenta moldá-lo à sua personalidade (por exemplo, uma criança que pede para ter aulas de música ou escolhe amigos que também têm interesse em música).

A importância relativa destas três formas de interação não se mantém a mesma durante a vida pois existem oscilações. Por exemplo, a relação passiva é relativamente mais importante durante a infância, que depois diminui para dar lugar à influência da relação evocativa e activa, aumentando com a idade.

2.2.2 Ambiente familiar

Vários autores (Creech, 2009; Pruett, 2003; Zdzinski, 1996) corroboram a importância do apoio pessoal, comportamental e cognitivo dado às crianças pelos pais como um factor chave para o equilíbrio e bem-estar musical da criança (Gembris & Davidson, 2002, p. 21).

Já desde os primeiros estudos realizados neste âmbito (Kirkpatrick, 1962; Shelton, 1965; Wermuth, 1971), que se procurava compreender a verdadeira influência do apoio familiar, relatando resultados positivos entre contexto musical familiar e a resposta musical das crianças destes meios (Creech, 2008, p. 389).

Zdzinski (1996), citado por Creech (2009, p. 389), menciona que o envolvimento parental está relacionado positivamente com o desenvolvimento cognitivo, afectivo e performativo dos alunos em todos os níveis de ensino. Investigações mais recentes estudaram a influência musical precoce em alunos universitários e em jovens músico profissionais, mostrando que os músicos de diferentes instrumentos e géneros musicais referenciam os pais

como uma das influências mais significativas no seu desenvolvimento musical (Welch, et. al., 2006, citados por Chreech, 2009).

Apesar de haver claras evidências, obtidas através da experiência diária e de dados recolhidos empiricamente, de que o ambiente familiar representa uma importante influência no desenvolvimento musical, existe um leque de teorias comprovadas que irão corroborar estes resultados.

Por exemplo, Badur (1999) analisou os resultados de estudos que exploravam a relação entre o ambiente familiar, por um lado, e as capacidades musicais e atitudes, por outro. Os resultados desta análise mostraram que as actividades relacionadas com a música realizadas pela família suportam o desenvolvimento da criança de diferentes formas. Por exemplo, actividades básicas como cantar e produzir música em conjunto, assim como assistir a concertos com a família, falar sobre música e estudar o instrumento na presença dos pais são muito úteis para o desenvolvimento musical. Por outro lado, outras características como as competências e habilidades musicais da família, as atitudes dos pais ou a presença de instrumentos musicais só são relevantes se as crianças estiverem envolvidas (Gembris & Davidson, 2002, p. 21).

A autora Manturzewka (1995) realizou uma extensa análise biográfica de músicos polacos com carreiras excepcionais, fazendo um levantamento do background das famílias. Neste estudo concluiu-se que o historial familiar é o factor que mais influencia a carreira musical no ramo da música clássica. Para além disso, entre as características do ambiente familiar deste grupo de músicos excepcionais, a autor menciona os seguintes pontos-chave (Gembris & Davidson, 2002, p. 21):

- A atitude dos pais centrada na criança com ênfase na educação musical;
- A organização deliberada e canalizadora dos interesses da criança, tempo e actividades;
- A crença, de pelo menos uma pessoa na família, no potencial do futuro musical da criança e conseqüente encorajamento;
- A música ser um valor genuíno no ambiente familiar;
- O ênfase não ser colocado na carreira musical, mas sim no prazer de “fazer” música;
- Os elogios e recompensas até em pequenos sucessos;
- A atmosfera positiva familiar em torno da actividade musical;

- A escolha cuidadosa dos professores e a monitorização do desenvolvimento musical;
- A organização activa e consciente da rede de suporte da criança, incluindo o contacto pessoal com músicos profissionais e professores de música.

Pesquisas semelhantes, como por exemplo Bastian (1989), Sloane (1985) e Sosniak (1985), corroboram as características supracitadas como sendo grandes promotoras de um ambiente familiar positivo. Visto que o comportamento parental serve de modelo para as crianças, o envolvimento familiar no desenvolvimento musical influencia fortemente a motivação das crianças (Gembris & Davidson, 2002, p. 22).

Ainda neste espectro, o estudo realizado por Davidson, Sloboda e Howe (1995), que consistiu na realização de entrevistas a 257 crianças, com idades compreendidas entre os 8 e 18 anos de idade, que tinham aula de instrumento e variavam os vários níveis de sucesso relativamente ao papel que os professores e pais desempenharam (Gembris & Davidson, 2002, p. 22).

As pesquisas demonstraram que o grupo de crianças que alcançavam melhores resultados eram mais apoiado pelos pais e de forma mais constante até aos 11 anos. Após esta idade, o apoio dos pais diminuía ao mesmo tempo que a criança atingia um nível de motivação intrínseca cada vez mais forte. Por outro lado, no grupo com menos aproveitamento e mais desistências, o suporte parental tinha sido fraco nos primeiros anos e posteriormente reforçado na adolescência. Os autores interpretaram este aumento de apoio na adolescência como uma tentativa de manter os filhos a tocar o instrumento, muitas vezes sem sucesso.

É importante referir que os pais mais activos não eram necessariamente músicos profissionais, mas sim amadores interessados ou ávidos ouvintes. Em suma, os autores concluíram que sem o apoio parental inicial forte é muito pouco provável desenvolverem-se músicos com níveis elevados de realização/sucesso.

Apesar de o ambiente familiar ser crucial, é inegável a existência de músicos excepcionais, como por exemplo o trompetista de jazz Louis Armstrong, que recebeu muito pouco apoio e quase nenhuma educação formal. Neste caso, importa numerar os factores, referidos na sua biografia (Collier, 1983, citado por Gembris e Davidson, 2002, p. 22), que foram decisivos no seu desenvolvimento musical: exposição prematura e frequente a estímulos musicais; oportunidade de explorar o meio jazzístico musical, durante um longo período de tempo; experiência intensa de emoções positivas ou de condições estéticas; disponibilidade para

acumular um número elevado de horas de estudo e número de factores externos motivacionais como o papel de músicos modelos, a quem Armstrong observou para obter a sua formação informal.

Estes factores ambientais são estudados sistematicamente por psicólogos musicais e este exemplo sugere que uma carreira musical de sucesso sem o apoio familiar é possível, contudo excepcional.

2.2.3 Ambiente escolar

2.2.3.1 Professor

No contexto de sala de aula o nível de escolaridade no qual os alunos gostavam dos professores influenciava positivamente o desenvolvimento da sua identidade musical, “um importante passo para se tornar um músico mais sofisticado” (Lamont, 2002, p. 56). No entanto, esta relação pode ser também uma possível fonte de stress para os professores (Heston, Dedrick, Raschke & Whitehead, 1996, citado por Creech, 2009, p. 388) e uma potencial fonte de pressão psicológica para os alunos. As pesquisas de Persson (1995) revelam que alunos de conservatório esperam uma relação pessoal próxima com o professor, colocando-o numa posição de mentor. Em contraste, alunos adolescentes, sob alçada dos pais, afirmaram que à medida que progredem, valorizavam mais o nível de conhecimento musical dos seus professores ao invés da sua simpatia (Davidson, Howe & Sloboda, 1994).

As características de personalidade dos professores de instrumento e alunos em aulas de um-para-um definem as diferenças das relações interpessoais. Schmidt (1989), citado por Creech (2009), afirma que professores extrovertidos e intuitivos oferecem um feedback mais positivo aos alunos. No entanto, professores que proporcionavam uma orientação focada no auto-controlo, revelam mais popularidade entre os alunos (Schmidt & Stephans, 1991).

Gustafson (1986) sugere que pode haver variações na dinâmica da relação professor-aluno, onde o professor pode adoptar mecanismos de defesa para evitar transmitir experiências negativas, que ele próprio poderá ter tido enquanto aluno.

2.2.4 Factores individuais

2.2.4.1 Motivação

A investigação da motivação na música prende-se com a necessidade em compreender como as crianças desenvolvem um desejo em continuar a estudar um instrumento musical, como chegam a valorizar essa aprendizagem, porquê que apresentam variações na persistência e intensidade na concretização dos seus objectivos e como avaliam e atribuem o seu sucesso e fracasso nos diferentes contextos de realização. Teorias actuais vêem a motivação como uma parte integrante da aprendizagem que sustenta os alunos na aquisição de um conjunto de comportamentos que se adaptem aos seus próprios objectivos.

Este leque de perguntas foi alvo, nas últimas duas décadas, de uma enorme atenção por parte de investigadores na educação e na psicologia e contribuíram para clarificar o que inicia o desejo de perseguir um determinado objectivo, para explicar porque certas metas são mais valorizadas do que outras e para descrever como os estudantes ajustam a sua taxa de esforço sobre uma determinada tarefa.

É importante para este enquadramento reunir as principais teorias motivacionais, que poderão fornecer informações cruciais para a categorização dos acontecimentos significativos na aprendizagem do violino, para a análise de dados e discussão de resultados, uma vez que é esperado que os alunos apresentem algumas respostas relacionadas com a sua motivação para a aprendizagem.

Razões para a aprendizagem do violino - *Por que quero aprender um instrumento?*

Uma das mais importantes perspetivas na investigação da motivação é a Teoria da Expectativa-Valor que fornece uma panorâmica na compreensão do porquê dos indivíduos se interessarem suficientemente por uma actividade em que acreditam que se tornará importante no seu futuro (Pintrich & Schunk, 1996, citado O’neill & McPherson, 2002, 32).

O modelo descreve quatro componentes que são relevantes para as expectativas e valorização de uma actividade. A primeira refere-se à crença dos estudantes sobre o quão importante é realizar bem uma certa tarefa, a que se pode classificar como valorização do

resultado⁵. Por exemplo, a importância atribuída em tocar bem num recital será provavelmente referenciada por um aluno cuja auto-percepção da sua identidade é muito forte em ser um músico capaz.

A segunda, definida como motivação intrínseca⁶, refere-se à sensação de satisfação de um instrumentista ao actuar pelo puro prazer de fazer música. O terceiro componente está associado à percepção dos alunos sobre o valor e utilidade extrínsecos⁷ da aprendizagem do instrumento, de acordo com a sua utilidade no alcance dos seus objectivos, incluindo as suas escolhas de carreira. Neste sentido, é pertinente reflectir se um aluno que toca um instrumento exclusivamente pelo prazer de tocar em ensemble valoriza de diferente forma a música relativamente a um aluno que tem intenções de vir a ser um músico profissional.

Por fim, o quarto componente relaciona-se com a percepção dos aspectos negativos da aprendizagem de um instrumento, como por exemplo as horas necessárias de estudo para que seja possível uma evolução, e pode ser classificado como percepção de esforço⁸. Por exemplo, uma criança poderá decidir que o custo de ter de praticar todos os dias é demasiado elevado porque não permite ter tempo para outras coisas na vida, como o desporto ou actividades sociais (Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998, citado por O'neil & McPeherson, 2002, 32).

Tendo como base esta estrutura relacionada com a motivação e aplicando-a na aprendizagem musical, investigadores (Wigfield, 1994) concluíram que mesmo crianças muito pequenas conseguem distinguir aquilo de que gostam ou acham importante, da percepção que têm sobre as suas capacidades pessoais numa determinada área. Estas crenças previam a quantidade de esforço que iriam despende numa tarefa, o conseqüente desempenho e o sentimento de auto-estima.

Debruçando-nos sobre estudos concretos, Cooke e Morris (1996) divulgaram resultados que indicam que 48% das crianças entre 5 e 6 anos na Grã-Bretanha demonstram interesse em aprender a tocar um instrumento, mas aos 7 anos o desejo diminuiu para metade, mantendo-se constante até aos 11 anos onde, a partir deste ponto diminui para 4%.

McPherson (2000) estudou 133 crianças instrumentista no início da sua aprendizagem, com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos, e percebeu que as mesmas levavam para a

⁵ "attainment value" (O'neil & McPherson, 2002, 32).

⁶ "intrinsic motivation" (idem)

⁷ "extrinsic utility value" (idem)

⁸ "perceived cost" (idem)

sua aprendizagem expectativas que acabariam por moldar e influenciar o desenvolvimento musical subsequente. Por exemplo, entrevistas realizadas antes de terem começado a aprendizagem do instrumento mostraram que as crianças eram capazes de apontar claramente o valor e as suas expectativas para a aprendizagem do instrumento, a importância de ser bom em música, independentemente se acreditavam que este processo iria ser útil para os seus objectivos a curto ou longo prazo ou a quantidade de esforço que seria necessário imprimir. Para grande parte da amostra, aprender um instrumento não era diferente de participar num desporto ou aderir a um passatempo, ou seja, as crianças assumiam a importância de aprender um instrumento, mas não assimilavam de que forma isso estaria envolvido na sua vida futura. Em geral, antes de começar as aulas de instrumento, as crianças eram também capazes de providenciar uma visão do seu próprio potencial e compará-lo com o dos seus colegas (Parncutt & McPherson (Ed), 2002, p. 33).

Os resultados deste estudo são particularmente interessantes no que diz respeito à relação entre o compromisso que as crianças assumiram na aprendizagem de um instrumento antes de começarem as aulas e as suas conquistas nove meses depois. Alunos que afirmaram que iriam tocar o instrumento apenas durante alguns anos evoluíram muito mais devagar, independentemente da quantidade de tempo que praticavam em casa. Por outro lado, alunos que previram que iriam prosseguir as aulas de instrumento até ao fim do período académico, atingiram níveis mais elevados de performance, que aumentava de acordo com o tempo que praticavam em casa.

Auto-eficácia - *Quão bem consigo tocar?*

Os conceitos de competência e auto-eficácia⁹ estão estritamente ligados à valorização de uma actividade por parte de um aluno e são caracterizados pela literatura como: avaliações

⁹ "self-efficacy" (O'Neill & McPherson, 2002, 34). Definição: *A person's belief that they can be successful when carrying out a particular task* (Bandura, 1997, 2)

sobre as próprias capacidades numa determinada actividade; crenças na capacidade de evoluir e de ter uma boa prestação no futuro; e confiança na capacidade de atingir o resultado desejado (Eccles et. al., 1983; Nicholls, 1990); Bandura, 1997). Assim, segundo os autores referenciados, a auto-eficácia está associada ao nível no qual cada músico acredita enquadrar-se e à crença na sua capacidade e habilidade em atingir os objectivos.

Pajares (1996) descreve de que forma a auto-eficácia influencia o sucesso numa actividade em particular. Esta crença irá determinar o comportamento de um indivíduo, guiando-o nas suas escolhas individuais e na quantidade de esforço empregue, a perseverança que irá revelar ao ser confrontado com dificuldades e o padrão de pensamentos e de reacções emocionais experienciadas. A percepção das capacidades pessoais é tão preponderante que é possível especular sobre influência da motivação num aluno e o futuro da sua evolução na área musical.

Esta teoria é apoiada pela investigação realizada por McPherson e McCormick (1999), na qual foram estudados 190 pianistas entre os 9 e os 18 anos de idade, através do preenchimento de um questionário imediatamente antes de um exame final de ano. Os resultados indicaram que o nível de auto-eficácia antes da performance ajudou a prever os resultados que iriam obter. Esta descoberta vai ao encontro da literatura resultante da investigação educacional, que sustenta a teoria de que os alunos que apresentam um nível de auto-eficácia mais alto tendem a ter um melhor desempenho do que colegas que possuem um nível de capacidade igual, mas que demonstram um baixo nível de expectativa pessoal.

Na área musical é importante continuar a investigar sobre em que bases assentam as crenças dos alunos de música relativamente às suas capacidades: se na quantidade de tempo que dedicaram ao estudo ou na escolha em envolver-se em actividades mais ou menos difíceis, por exemplo. Neste campo, existem divergências nos resultados de vários autores, como por exemplo Yoon (1997) e O'Neill (1999), citados por O'Neill e McPherson (2002, 34).

O primeiro autor estudou até que ponto as competências e a valorização previam a escolha de actividades e a frequência com que a praticavam, sendo que os resultados sugerem que as crianças se envolvem mais quando se sentem capazes e a valorizam. Por outro lado, o segundo autor apresenta no seu estudo resultados que fazem sobressair o valor dado pela criança à actividade musical, fazendo com que a confiança nas suas capacidades seja um factor que se tenha revelado menos significativo em manter a motivação para estudar.

Expectativa e teoria das atribuições - *Por que falhei ou superei?*

A expectativa é um impulsor motivacional, como tal, compreender como classificam os alunos as causas do seu sucesso ou insucesso, particularmente num ambiente stressante como uma performance musical, torna-se uma variável fulcral na investigação da psicologia musical.

A investigação baseada na Teoria das Atribuições de Weiner procura explorar o impacto das crenças nas expectativas para o sucesso futuro e a percepção individual das capacidades e da dificuldade da tarefa a realizar. Weiner (1992), o autor que mais contribuiu para a investigação nesta área, defende que não é o facto de falhar ou ter sucesso, mas sim as atribuições causais dadas aos estímulos externos, que influencia as expectativas dos alunos O'Neill e McPherson (2002, 36).

De acordo com Stipek (1998), as razões mais referenciadas pelos alunos para justificar o seu sucesso estão principalmente relacionadas com as suas capacidades – “Eu toquei bem porque sou um bom músico” – ou com o seu empenho – “Eu toquei bem porque estudei muito”. As razões menos comuns são a sorte – “Estava num dia de sorte” –, a dificuldade da tarefa – “O examinador pediu-me a escala mais fácil” – ou a estratégia utilizada – “Eu estudei em secções pequenas a parte mais difícil”.

É possível diferenciar em três grupos as atribuições causais (Weiner, 1992, citado por O'Neill e McPherson, 2002, 38):

1. Se a causa é interna ou externa ao aluno
2. Até que ponto a causa continua ou se modifica
3. Até que ponto o aluno pode controlar essa causa

Existe uma diferença clara entre a forma como as crianças vêem a capacidade/habilidade e o empenho. A título de exemplo, é comum os alunos associarem a primeira variável a algo interno, estável e que está além do seu controlo, enquanto que o empenho é entendido como algo instável e que pode ser controlado (E.g.: se tivesse estudado mais teria conseguido tocar esta peça). Neste sentido, alunos cuja percepção do seu sucesso relaciona-se com causas internas, como o esforço, tendem a demonstrar um nível mais alto de

auto-estima, em oposição aos alunos que associam o seu sucesso a causas externas como a sorte.

Estudos mais recentes (McPherson & McCormick, 2000) corroboram também esta teoria, revelando nos seus resultados que mais de 50% de uma amostra de 349 alunos de instrumento assume que o resultado do seu exame final é uma consequência da quantidade de esforço realizado durante o estudo e durante o exame.

Outros estudos sugerem também que alunos que acreditam que o seu sucesso está associado às suas capacidades inatas tendem a optar por uma abordagem diferente dos colegas que atribuem o sucesso à quantidade de empenho depositada numa actividade (Arnold, 1997; Pintrich & Schunk, 1996). Os alunos com aproveitamento mais baixo normalmente atribuem à sorte e às suas capacidades as causas do seu insucesso, não tendo também a percepção de que o aumento da quantidade de esforço resultará num efeito positivo no seu desenvolvimento e aproveitamento, em níveis mais altos.

Padrões motivacionais - *Quão confiante me sinto?*

O trabalho investigativo realizado por Weiner ajudou a pavimentar as pesquisas focadas especificamente nos estilos de aprendizagem, como as diferenças entre os padrões motivacionais de adaptação dos alunos apresentadas por Dweck (1986). Na música, O'Neill (1997) investigou a influência destes padrões motivacionais no desenvolvimento da performance musical das crianças e o seu aproveitamento depois do primeiro ano de aprendizagem do instrumento.

Os padrões descritos por Dweck (1986) influenciam efetivamente no comportamento e desempenho dos alunos quando confrontados com dificuldades. Por exemplo, alunos que revelam um padrão adaptativo *orientado para a mestria*¹⁰ tendem a manter-se mais persistentes e parecem desfrutar da procura pelo aperfeiçoamento. Por outro lado, alunos que se enquadrem no padrão *desanimado*¹¹ associam o fracasso a uma situação que está fora do seu controlo e por isso distanciam-se de tarefas desafiantes, diminuem as suas expectativas e como tal o seu desempenho é mais pobre no futuro.

¹⁰ Em inglês é comum utilizar a tradução *mastery-oriented*.

¹¹ Em inglês é usado o termo *helpless*.

O que se revela especialmente interessante nestes padrões motivacionais é o facto de crianças que se enquadravam no padrão *desanimado* estarem inicialmente ao mesmo nível de capacidade das crianças associadas ao padrão *orientado para a mestria*. Na verdade, algumas das crianças mais brilhante e dotadas exibiam comportamentos classificados como helpless. (Dweck, 1986).

A transposição desta teoria para a psicologia da música foi aplicada, por exemplo, por O'Neill (1997), num estudo realizado a crianças que, antes de iniciarem a aprendizagem de um instrumento musical, foram expostas a uma tarefa de resolução de problemas, para compreender que tipo de padrão motivacional correspondiam cada um dos intervenientes. Os resultados confirmaram que as crianças que apresentaram um comportamento *orientado para a mestria*, mesmo não tendo cumprido a tarefa com sucesso, alcançavam melhores resultados no primeiro ano de aprendizagem instrumental do que as crianças que demonstraram um padrão comportamental *desanimado*.

Concomitantemente, quando compararam o tempo que cada aluno dedicava ao estudo, as crianças que se enquadravam no padrão *desanimado* dedicavam duas vezes mais tempo do que as crianças do tipo *orientado para a mestria*, contudo obtendo os mesmos resultados. É possível interpretar estes dados como um indicativo de que o tempo de estudo estaria a ser mal aproveitado no primeiro caso, pois usavam estratégias que não ajudavam na melhoria da performance e, para além disso, evitavam as passagens difíceis e dispensavam mais tempo a praticar partes que já sabiam.

Reflectindo sobre estes padrões motivacionais no caso particular da aprendizagem instrumental, torna-se claro que a sua influência é ainda mais preponderante do que em outras áreas, tendo em conta que nos estágios iniciais da aprendizagem de um instrumento musical os desafios emergem muito precocemente, pois envolvem questões complexas como a postura, posição, ritmo, afinação. Além do mais, nas matérias obrigatórias na escola as crianças não têm opção de desistir na fase inicial, enquanto que na aprendizagem do instrumento, existe uma grande autonomia, quer relativamente ao tempo de estudo, quer até na decisão de abandonar, que pode ser tomada praticamente a qualquer momento.

2.3. A aprendizagem do violino na sala de aula

2.3.1. Relações interpessoais

Investigar sobre a influência do professor no desenvolvimento do aluno na aprendizagem do instrumento passa, inevitavelmente, por assumir que a falta de comunicação, ou um mau relacionamento entre professor e aluno, são factores propiciadores de casos de desistência, como apontam estudos de Cannava (1986), Morehouse (1987) e Peterson (1982) citados por Sousa (2003).

São vários os factores que podem influenciar o abandono do estudo de um instrumento musical, contudo, para este projeto de investigação interessa centrar o foco no contexto de sala de aula, na acção docente e na relação criada entre o aluno e o professor. São descritos como causas de abandono a falta de apoio dos professores ou o simples facto de os alunos não gostarem deles (Frakes, 1984 e Kourajian, 1982, citado por Sousa, 2003).

Segundo Davidson, Sloboda & Howe (1996), citados por Sousa (2003) outro factor importante é a dificuldade em diferenciar as qualidades pessoais das qualidades profissionais dos seus professores, o que sugere que, no início de uma aprendizagem instrumental, a competência pedagógica não é o factor mais preponderante, pois são necessários elevados graus de afectividade, de simpatia e entusiasmo que terão grande probabilidade de se transferirem para o aluno.

Esta ideia de contágio emocional é abordada no estudo realizado por Arnold Bakker (2003) acerca da transferência de experiências culminantes¹² entre professores de música e os seus alunos, onde se pretende averiguar se as experiências de flow do professor têm uma influência positiva nos seus alunos. Durante uma aula, vários processos acontecem entre o professor e o aluno onde, para além da interação visual e auditiva, a disposição do professor influencia o aluno e é neste sentido que o contágio emocional pode ter o seu efeito na qualidade da aula e, indiretamente, na satisfação do aluno.

Os professores são talvez a influência precoce mais importante além dos pais, não só porque transmitem competências musicais, mas também porque influenciam mais ou menos os gostos e valores musicais e são modelos exemplares que ocupam uma posição-chave em relação à motivação - para o bem ou para o mal.

¹² peak experiences (expressão original)

Os resultados de um estudo de Davidson et al. (1994) sugerem que o primeiro professor pode ter uma influência especial e crítica, onde as qualificações profissionais, juntamente com características de personalidade e habilidades interpessoais, constroem em grande medida esta influência.

Neste estudo, o primeiro professor foi percebido de forma muito diferente pelos jovens que entrevistaram. Os estudantes mais bem-sucedidos descreviam os seus professores como músicos divertidos, amigáveis, e proficientes, sendo que os estudantes com níveis mais baixos de concretização recordaram seus professores como hostis e incompetentes.

Com o aumento da idade, esta combinação de características do professor não mudou para o grupo mais baixo, mas os alunos de maior desempenho começaram a distinguir entre a personalidade dos seus professores e as suas qualidades profissionais.

À medida que os melhores alunos se tornam mais velhos e mais auto-motivados, é a qualidade profissional que se torna mais relevante. As crianças que abandonaram as aulas não fizeram essa distinção. Quando o professor era considerado agradável a nível pessoal, era percebido como profissionalmente satisfatório. É possível concluir que os aspectos pessoais se revelaram mais importantes do que os profissionais, especialmente em idades jovens, nos quais a personalidade do professor pode motivar os alunos a tocar, pondo em destaque a importância do clima emocional que envolve as experiências musicais.

As crianças que atingem níveis de sucesso instrumentais excelentes tendem a ter estado imersos numa atmosfera emocional positiva que fosse agradável e livre de ansiedade. O contexto de aprendizagem das crianças que abandonam tende a ser negativo e caracterizado pela ansiedade.

É relevante compreender a influência do professor na aprendizagem do violino, visto que é a única relação interpessoal que ocorre numa aula individual de instrumento e é um dos principais promotores de acontecimentos significativos.

O estudo “Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences” realizado por Bakker (2003) revelou ser importante na compreensão da diade aluno/professor. Este estudo centrou-se na teoria do contágio emocional, que supõe que a experiência de flow pode transpor-se do professor para o aluno. Os resultados apontaram para a correlação entre as experiências de *flow* dos professores e as dos alunos, sendo que o nível de envolvimento dos alunos e a sua satisfação enquanto tocavam correspondiam à do professor.

A hipótese de que “peak experiences”¹³ podiam contagiar-se de professores para alunos foram confirmadas neste estudo. Quanto maior o número de “peak experiences” relatado pelos professores, maior o número de experiências semelhantes nos alunos, ou seja, as experiências positivas podem transferir-se de pessoa para pessoa.

Partindo da questão “De que forma influenciam as relações interpessoais a percepção que os alunos têm da sua aprendizagem do instrumento?”, relatos da relação pais-alunos-professores no contexto de aprendizagem instrumental, sugerem que o poder da interacção humana na forma como se ensina e aprende é uma questão intemporal e relativamente pouco explorada.

Neste domínio, o Método de Suzuki, que proliferou durante os anos 60 no ocidente, veio aclarar a importância dos pais como “professores em casa”, numa aprendizagem instrumental mais bem-sucedida. Recentemente vários estudos focaram a sua atenção no papel dos pais na aprendizagem instrumental e demonstraram que “pais, professores e alunos com diversos históricos e imbuídos em diferentes métodos de ensino, cooperaram muito mais no percurso de uma aprendizagem de excelência num instrumento musical” (Sloboda & Howe, 1992; Davidson et. al., 1996, citados por Creech & Hallam, 2006, p. 35).

2.3.2 Percepção e consciencialização das capacidades musicais/pedagógicas

2.3.2.1. Alunos

Interessa para este projecto aplicar um número variado de instrumentos de recolha de dados, de forma a compreender e reunir informação que traduza, através de vários prismas, a percepção que os alunos têm da sua aprendizagem. Neste sentido, as autoras Creech and Hallam (2006) desenvolveram um estudo intitulado “Every picture tells a story: Pupil representations of learning the violin” e que consistiu na análise de desenhos que os alunos fizeram das suas aulas de violino, assentado no pressuposto de que os desenhos poderiam revelar alguma informação importante sobre a experiência dos alunos sobre a sua aprendizagem do instrumento.

Este estudo centrou a sua atenção na análise dos desenhos tendo em conta várias categorias, tais como: fruição musical, satisfação pessoal, auto-estima, eficácia,

¹³ Termo que pode ser interpretado como experiências significativas.

companheirismo, motivação e realização musical. Tendo sido feita uma análise minuciosa e categórica dos desenhos, é salientado o facto de esta recolha ter um carácter mais abstrato e estar sujeita a aceitação ou não, “como credível e coerente na descrição da percepção dos alunos da sua aprendizagem do violino” (Creech & Hallam, 2006, p. 35).

Tendo presente estes factores, o estudo é, ainda assim, uma fonte pecuniosa na compreensão da perspectiva dos alunos e poderá fornecer dados proficuos para a prática pedagógica dos professores de violino.

2.3.2.2. Professores

A construção da identidade dos professores de instrumento é uma questão de carácter sociológico, descomedidamente importante debater e reflectir na comunidade envolvida na educação musical, tendo em conta a influência desta assumpção na conduta adoptada pelos professores, nas instituições de ensino onde estes actuam, na forma como são recebidas pelos alunos as metodologias e filosofia de ensino e, por fim, não menos importante, nas universidades onde se germinam os futuros professores de instrumento.

O estudo realizado por Roberts (1991) centrou-se na tentativa de contribuir para uma teoria que pudesse explicar a interacção entre a educação musical de estudantes em universidades canadenses e a construção da sua identidade como músicos. A investigação foi baseada numa pesquisa qualitativa onde os dados foram obtidos através da observação dos participantes e de entrevistas realizadas a 108 estudantes, no contexto social do mundo da educação musical, em cinco universidades do Canadá, durante 36 meses.

Witkin (1974), citado por Roberts (1991), sugere que uma das principais contrariedades na educação dos professores de música é a sua formação orientada sob um ponto de vista de um instrumentista e que por essa razão, o autor acrescenta que, os professores aparentam um medo e insegurança em experimentar algo novo e evitam seguir padrões distintos daqueles que os mestres utilizaram aquando da sua formação. Assim, parece existir um conflito entre a forma como o professor de instrumento se vê e a aquilo que ele deseja que os seus alunos vejam nele.

O desenvolvimento da identidade dos professores de música é um tema também abordado por Dolloff (1999) em várias pesquisas, salientando em particular o artigo “Imagining Ourselves as Teachers: the development of teacher identity in music teacher education”, que

explora a riqueza que os estudantes de música possuem, de forma implícita, no que diz respeito à imagem sobre a aprendizagem e os professores, sendo uma fonte de informação importante sobre o impacto desta construção mental na prática docente em música.

Neste artigo descreve-se as razões pelas quais a imagem mental que se constrói da própria identidade como professor de música irá estabelecer as bases para as crenças e influenciar a atitude e comportamento em geral. Neste sentido, Dolloff (1999) acrescenta que os indivíduos se imaginam em situações que são congruentes com as crenças acerca de si próprio e do seu lugar no mundo. As imagens criadas acerca dos professores advêm, em parte, da experiência directa, enquanto que outras são resultado das representações criadas pelos media e/ou arte, e por isso são, na verdade, a soma tanto de experiências reais, formais e informais, como de mitos (Weber & Mitchell, 1995).

Importa definir, para a abrangência da temática, o conceito de identidade, recorrendo para isso aos autores McCall e Simmons (1978), citado por Roberts (1991, 32):

a identidade é definida como o carácter e o papel que um indivíduo cria para si próprio como integrante de uma posição particular na sociedade. De forma mais intuitiva, é a forma como o indivíduo imagina que é quando ocupa esse pape” (trad. minha).¹⁴

Knowles (1992) reforça a ideia do quão importante é os professores terem uma imagem clara e positiva sobre si mesmos. Esta identidade é construída através da observação de outros professores, assim como da própria experiência na educação. Ao recordar experiências negativas com professores, conceptualiza-se o tipo de professor que não se quer ser, em vez de clarificar a imagem que temos de nós próprios.

¹⁴ The character and the role that an individual devises for himself as an occupant of a particular social position. More intuitively, such a role-identity is his imaginative view of himself as he likes to think of himself being and acting as an occupant of that position. (original)

III- CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

3.1. Instituição de acolhimento

A Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga "é uma escola básica e secundária pública, especializada no ensino da música (...). De acordo com planos curriculares próprios, estruturados em regime de ensino integrado, os alunos frequentam todas as componentes do currículo no mesmo estabelecimento de ensino"¹⁵. O Conservatório inclui também o regime supletivo no secundário, podendo assim os alunos frequentar outra escola, não deixando de prosseguir os seus estudos musicais no Conservatório.

A comunidade de alunos no conservatório engloba crianças desde os 5 anos até aos 18, incluindo também jovens adultos até aos 24 anos nos cursos supletivos, existindo, em média, duas turmas por ano de escolaridade.

O Conservatório de Braga tem tido um importante papel na dinâmica musical da cidade, fazendo parte de diversas iniciativas como o espetáculo musical anual que já faz parte da agenda cultural de Braga. Esta energia e ambiente rico em termos humanos e musicais, parece transferir-se para os alunos que, em geral, revelam grande interesse e dedicação.

O contexto em que está a ser realizado o Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, nos grupos de M24 (violino) e M32 (música de câmara) do Ensino Artístico Especializado inclui alunos de cada um dos ciclos, todos em regime de ensino integrado.

¹⁵ Projecto Educativo 2014-2018, Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga.

3.2. Classe de violino

A classe de violino do professor Pedro Queirós é constituída por 10 alunos, que dispõem de dois blocos de 50 minutos por semana que, a partir do 2º ciclo estão divididos numa aula técnica e numa aula onde são trabalhados os concertos e as peças. Segundo o Programa Oficial de Instrumento, disponibilizado pelo Conservatório realça-se que no 1º ciclo as lições devem ser dadas em classe, para maior rentabilidade. Seguidamente, estabelecida a selecção, haverá a vantagem em agrupar os alunos por graus de adiantamento. Os métodos e estudos são do critério do professor, dependendo do talento do aluno a sequência dos exercícios. Deve exigir-se uma posição do violino, dedos e arco, absolutamente dominada, libertando assim o aluno para o trabalho técnico e musical do instrumento a efectuar nos anos seguintes¹⁶.

Nos restantes ciclos não são dadas indicações específicas, sendo que o professor tem liberdade para escolher entre os métodos e exercícios que vêm descritos no programa, desde que vá ao encontro do que é requerido nos exames de cada grau de ensino.

É de salientar que uma vez por semana os alunos têm uma aula onde o professor acompanhador está presente desde a primeira semana de aulas até à última, sendo um aspecto extremamente positivo visto que os alunos têm a oportunidade de, mesmo em fases iniciais de aprendizagem do repertório, ir apreendendo o acompanhamento do piano.

3.2.1. Grupo de Recrutamento - Instrumento

Aluno A1 (3º Ano):

A aluna revela um interesse pelo violino que pode ser considerado excepcional, pois aliado às capacidades musicais que demonstra a sua evolução é evidente de aula para aula. Revela ser muito focada, absorvendo toda a informação que o professor providencia, dando sinais de que a aula é demasiado curta para ela. É de salientar que a aluna tem acompanhamento por um professor particular em casa o que favorece bastante a sua evolução, já que a leitura das peças é sempre feita sem erros e por isso o trabalho feito na aula é sempre

¹⁶ Programa Oficial de Violino - Conservatório de Música Calouste Gulbenkian

mais pormenorizado e focado em aspectos cada vez mais complexos, como a qualidade do som e interpretação das indicações da partitura (acentos, crescendos, stacatto, legato, dinâmicas).

Aluno A2 (3º Ano):

As alunas A1 e A2 partilham a aula de 50 minutos, duas vezes por semana. Têm uma relação extremamente amigável e nunca surgiu qualquer indicio de conflito, pelo contrário, partilham de um espírito de companheirismo muito agradável para o dinamismo da aula. São alunas muito participativas e com muito iniciativa, sendo que, bem orientadas as aulas tornam-se muito produtivas. A aluna A2 possui também boas capacidades musicais, como leitura, entoação, afinação e pulsação, tendo apenas um ritmo de aprendizagem diferente da sua colega, diferenciando-se também pelo facto de não contar com acompanhamento personalizado em casa. Será importante referir que esta aluno no ano lectivo anterior teve um problema de saúde que também provocou um certo desfasamento na aprendizagem entre as duas alunas.

Aluno B (5º Ano):

Aluno extremamente interessado nas aulas, introvertido, calmo, focado e muito responsivo às indicações do professor. Apresenta sempre trabalho feito de aula para aula, com possível acompanhamento do estudo em casa, visto que a mãe é professor de piano. Apesar disso, demonstra um nível de responsabilidade intrínseco bastante elevado.

Com competências musicais bastante apuradas, o aluno, apesar de não se manifestar frequentemente de forma verbal, realiza intervenções sempre pertinentes e perspicazes, revelando um nível de iniciativa muito aceitável.

Aluno C (8º Ano):

É um dos alunos da classe mais avançado que revela um talento musical elevado, dividindo a posição de concertino na orquestra com outra aluna da classe (descrição realizada seguidamente). A leitura e assimilação do repertório é realizado sem grandes dificuldades, sendo um aluno com um ritmo de aprendizagem elevado. Contudo, revela alguns obstáculos relativos à

tensão corporal, como tal o foco principal do professor tem sido a libertação muscular e a coordenação.

Revela um grande sentido de responsabilidade e uma maturidade notória, sendo um aluno de carácter agradável e bem-disposto. As aulas acontecem com grande dinamismo e fluência, sendo um ambiente pedagógico rico e claramente positivo.

Aluno D (8º Ano):

Juntamente com o aluno C, esta é uma aluna cujo desempenho se destaca dos outros tendo, apesar de tudo, características muito diferentes. Apresenta um relaxamento muscular muito evidente, que por vezes se torna demasiado vincado, prejudicando por vezes a qualidade do som. É uma aluna extremamente focada e responsiva, responsável e dedicada, criando, juntamente com o professor, um ambiente pedagógico muito propício à aprendizagem, tornado naturalmente uma fonte rica de conhecimento e experiência para um aluno estagiário.

Aluno E (9º Ano):

A aluna está num ano decisivo no seu percurso académico, onde terá de optar pela sua continuação em regime integrado. Por enquanto, não é conhecida nenhuma decisão, contudo é possível afirmar que aluna se encontra num nível normal de aprendizagem, tendo ainda margem para evoluir até o final do ano. Parece ter uma personalidade pouco tímida, mostrando à vontade na aula para intervir ou realizar comentários relacionados ou não com a aula em si.

Apresenta uma aquisição técnica violinística um pouco abaixo do que seria uma possível média, contudo tem possibilidade para evoluir.

Aluno F (10º Ano):

A aluna teve dúvidas no passado ano lectivo em decidir se continuava no ensino integrado, possivelmente por ter muitas limitações técnicas e musicais. Contudo, optou por prosseguir no regime integrado e, apesar de ter demonstrado alguma consciência relativamente às suas dificuldades, têm sido um percurso árduo para a aluna e para o professor. No caso da aluna, o trabalho apresenta-se com muitos obstáculos, pois o processo de leitura é muito fragmentado e assimilação relativamente lenta, o que pode levar a alguma frustração na aluna.

Consequentemente, o professor tem a necessidade de ser muito interventivo e criar variadas estratégias pedagógicas, revelando muito paciência e empatia para com a aluna, nunca mostrando sinais de frustração.

3.2.2. Grupo de recrutamento - Música de Câmara

Este grupo de recrutamento está representado pela Orquestra de Cordas dos alunos de 7º e 8º anos, que tem como carga horária dois blocos de 45 minutos seguidos e um bloco de aula de naipes noutro dia da semana.

A orquestra é constituída por 36 alunos que apresentam uma conduta bastante aceitável para o seu nível de ensino e uma dinâmica de orquestra muito direccionada para uma orquestra profissional. É um grupo que demonstra interesse pela disciplina de orquestra, revelando atitudes de companheirismo e interajuda fortes. Os alunos são, para além disso, respeitadores e não excedem a agitação característica destas idades, sendo relativamente fácil a exploração de uma actividade.

IV - PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO

4.1. Problemática, motivações e objectivos

Ao longo do percurso académico foram surgindo questões que motivavam uma resposta cada vez mais urgente para a compreensão do processo de aprendizagem do violino, sendo que o projecto de estágio se tornou o momento mais oportuno para investigar esta temática.

A crença de que a relação professor de instrumento/aluno seria um factor determinante para esse processo, a tomada de conhecimento do questionário desenvolvido por Robert Elliot (ver capítulo 2.1, p. 4) pareceu tornar-se num achado feliz como instrumento útil para aclarar esta relação pedagógica tão exclusiva do ensino instrumental, visto ser aplicado num contexto com dois intervenientes, à semelhança de uma aula individual de instrumento.

Assim, foi com base neste questionário, que se criou uma adaptação para as aulas de instrumento (Anexo I, p. 76), onde os alunos preenchessem no fim de cada aula este questionário, nomeando o acontecimento que acharam mais importante e a razão pela qual o escolheram. Pretendia-se com este questionário conseguir classificar os acontecimentos significativos em diferentes categorias, para compreender qual o tipo que gerava mais impacto nos alunos, de forma a adaptar a intervenção pedagógica do professor.

Sintetizando, os principais objectivos delineados para a investigação são:

1. Averiguar quais os acontecimentos significativos para os alunos e para o professor durante uma aula de violino.
2. Comparar a perspectiva do professor e do aluno relativamente à natureza dos acontecimentos significativos identificados.
3. Compreender quais os acontecimentos significativos mais valorizados pelo aluno na aprendizagem do violino.
4. Compreender em que sentido a relação entre o professor e o aluno influencia a aprendizagem do violino.

No plano pedagógico de intervenção traçaram-se objectivos que pudessem emergir desta temática como uma oportunidade para promover um desenvolvimento pessoal e musical nos alunos. A problemática dos acontecimentos significativos é uma oportunidade para compreender como pensam os alunos e de que forma a acção pedagógica resulta no processo de aprendizagem do instrumento. Para além disso, a exploração desta temática pretendeu potenciar o pensamento reflexivo dos alunos, transformando-se, possivelmente, numa oportunidade para se tornarem agentes mais participativos no processo de aprendizagem. Neste sentido, os objectivos traçados para o plano pedagógico são:

1. Desenvolver o pensamento reflexivo e crítico dos alunos relativamente à sua aprendizagem.
2. Explorar o programa de violino do CMCGB de forma criativa e dinâmica.
3. Desenvolver estratégias assentes na influência indirecta ¹⁷do professor.
4. Proporcionar momentos propícios a aprendizagens relevantes e acontecimentos significativos.

4.2. Metodologia de investigação

O design de investigação que foi sendo desenvolvido acabou por se delinear em contornos muito específicos e particulares pois, apesar de ser um tema relativamente explorado na área da Psicologia, nunca tinha sido aplicado, nestes moldes, num contexto pedagógico e, por esta razão, os objectivos desta pesquisa são de carácter predominantemente exploratório.

Segundo vários autores (Cervo & Silva, 2006; Barbarán, 1999), este tipo de pesquisa tem particular interesse quando se pretende aumentar a experiência e o conhecimento sobre determinada questão que, no futuro, possa ser uma janela para investigações posteriores. Concomitantemente, o estudo exploratório é um tipo de pesquisa que possibilita desenhar um panorama geral sobre a temática, o que se revelou útil tendo em conta o período de tempo em que decorre a intervenção pedagógica (Bogdan & Biklen, 1994).

¹⁷ Categorias de Interação. Flanders, N. (1960)

A pertinência e a necessidade de seguir uma abordagem qualitativa prende-se com o interesse numa postura interpretativa dos comportamentos sociais e fenómenos pedagógicos, que visa partir da perspectiva do outro e conhecer a forma como as pessoas experienciam e interpretam o mundo social e pedagógico, acabando também por o construir interactivamente (Freire, 1996). Assume-se, nesta perspectiva, que “as pessoas interagem em função dos significados que as coisas, as outras pessoas e as condições têm para elas, sendo tais significados produzidos pela própria interacção e interpretação do sujeito” (Simões, 1996).

A abordagem qualitativa permite também procurar uma globalidade e compreensão de certo fenómeno, neste caso a aprendizagem do violino, e pretende estudar a realidade sem a fragmentar ou a descontextualizar, sendo os dados recolhidos o instrumento principal.

O método de pesquisa passou pela investigação-acção, uma vez que o plano investigativo se cruza com o de intervenção pedagógica. Neste sentido, foi realizada uma recolha sistemática de informação que fosse respondendo aos objectivos de investigação e, simultaneamente, permitisse uma reflexão sobre a acção pedagógica, provocando quer um impacto a curto prazo (estágio), quer a longo prazo (carreira docente).

Segundo Amado (2013), é possível diferenciar vários tipos de modalidades de investigação-acção, uma vez que este binómio pode assumir um carácter tendencialmente investigativo ou, por outro lado, assente predominantemente na prática. Esta questão torna-se pertinente nesta investigação em particular, uma vez que existe uma multidireccionalidade e coexistência de objectivos. Segundo Esteves (2006), estes podem estar orientados para a produção de conhecimento (objectivos de investigação), para a introdução de mudanças (objectivos de inovação) e de formação de competências nos participantes (objectivos de formação), por esta razão, o método de pesquisa utilizado pode ser descrito como investigação-na/pela-acção¹⁸.

4.3. Estratégias gerais de investigação

4.3.1. Recolha de dados: procedimentos e instrumentos

¹⁸ modalidades de investigação-acção descritos por Esteves (1986) citado por Amado (2013).

A exploração desta temática partiu da adaptação do Questionário *Helpful Aspects of Therapy* (anexo) desenvolvido por R. Elliot (1985), sendo que este começou a ser aplicado ainda durante a observação da prática pedagógica, para que fosse possível explorar e reflectir sobre a sua aplicabilidade em contexto pedagógico e recolher o máximo de informação possível sobre a temática.

Esta abordagem inicial permitiu adoptar uma postura reflexiva sobre os dados que foram sendo obtidos e ajustar o procedimento e instrumentos de recolha de dados. Assim, no decorrer da intervenção foram utilizados os seguintes instrumentos:

- ⇒ Questionário 1 - Acontecimentos significativos (adaptado HAT)
- ⇒ Questionário 2 – Acontecimentos significativos (longo prazo)
- ⇒ Questionário 3 – Acontecimentos significativos (curto prazo)
- ⇒ Observação Directa – Grelhas de observação e reflexões
- ⇒ Questionário aberto – Professor e aluno (Impacto da abordagem aos acontecimentos significativos)
- ⇒ Análise e categorização dos dados recolhidos

Importa compreender o propósito de cada instrumento de recolha de dados e o momento em que foram aplicados. Tendo sido aplicado o Questionário 1 numa primeira fase, foi possível fazer uma pré-análise dos dados que iam sendo recolhidos e compreender se a informação seria suficiente para atingir os objectivos de investigação. Como tal, sentiu-se necessidade de, por um lado, alargar a escala temporal de impacto de acontecimentos significativos (Questionário 2), para compreender não só os momentos relevantes da aprendizagem em cada aula (curto prazo), assim como a perspectiva que os alunos tinham da sua aprendizagem em geral, desde o momento em que iniciaram a aprendizagem do instrumento até ao presente, incluindo as suas perspectivas futuras e expectativas. Por outro lado, revelou-se importante orientar os alunos na forma como poderiam encontrar e descrever os

acontecimentos significativos e desenvolver a capacidade de expressar as suas ideias e sentimentos, surgindo assim o Questionário 3.

Com o sentido de facilitar a expressão de ideias dos alunos mais novos (1º ciclo), uma vez que os questionários poderão transmitir um carácter demasiado formal, tencionou-se incluir na recolha de dados o desenho, com a consciência de que os desenhos de algumas crianças são puramente simbólicos, na medida em que denotam o tópico, mas não se assemelham ou transmitem informações específicas sobre ele (Goodman, 1970, citado por Creech & Hallam, 2006). À semelhança da investigação realizada pelas autoras anteriormente citadas, será essencial que os desenhos puramente simbólicos sejam caracterizados como "holísticos", a fim de transmitir a sensação geral que esses desenhos representam em relação ao tópico em vez de informação directa sobre o mesmo.

O Questionário Aberto realizado ao professor cooperante e a um aluno participante na intervenção pedagógica apontou para a recolha de informação sobre o impacto desta abordagem de acontecimentos significativos e prende-se mais com a avaliação da prática de intervenção pedagógica e por isso aplicado no término do período de estágio.

Relativamente à natureza desta investigação, esta acabou por seguir um conjunto de alunos dentro de uma investigação-acção, com o objectivo de, segundo Gall e colaboradores (2007), citado por Freire (2013, 124), concretizar “um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflecte a perspectiva dos participantes nele envolvidos”. Tendo em conta que o objectivo central não passa pela generalização, mas sim pela compreensão de particularidades do caso, o intuito foi direccionado para a descoberta de problemáticas novas, para a renovação de perspectivas existentes e para a sugestão de hipóteses com interesse para investigações futuras.

Assim sendo, o grupo de alunos ao qual seria aplicado o plano pedagógico de estágio adequou-se plenamente ao propósito da investigação, visto que houve contacto durante um período de tempo considerável, quer na fase de observação, quer de intervenção. Desta forma, segui, de perto, cada aluno, observando-os no seu contexto natural e, ao aplicar diferentes instrumentos de recolha de dados, pude obter informação diversificada e profunda da perspectiva dos alunos relativamente à sua aprendizagem.

Para além disso, e aproveitando que o estágio também engloba uma acção pedagógica no contexto de música de conjunto, foi possível partir de uma visão geral para casos mais

particulares, desta forma, o questionário destinado à averiguação do impacto de acontecimentos significativos a longo prazo (Questionário 2) foi aplicado aos alunos de violino da orquestra de cordas, para depois afunilar a investigação para 6 casos em concreto, onde foram aplicados os restantes questionários.

Através dos casos seleccionados foi possível aprofundar a investigação em todos os níveis de ensino (1º, 2º, 3º ciclos e secundário), visto que o grupo de alunos estava distribuído por diferentes anos de escolaridade (3º ano, 5º ano, 8º ano (2), 9º ano, 10º ano).

Cada caso tem um valor investigativo em si, mas a condução de um conjunto de casos seguindo o mesmo desenho de investigação, com uma boa coordenação entre eles, permite uma comparabilidade e também maiores possibilidades de teorização, ou de consolidação de proposições teóricas. (Amado, 2013, 128).

No período de análise de dados procurou-se identificar os acontecimentos significativos e assim como os que foram coincidentes entre o aluno e o professor. Para além disso pretendeu-se analisar/categorizar também o tipo de acontecimentos significativos identificados, tendo por base uma classificação realizada por Elliott (1989), que sofreu uma adaptação para que fosse possível uma adequação ao contexto pedagógico. Para este efeito foi requerida uma estratégia de análise de dados baseada numa análise qualitativa de cariz descritivo e compreensivo, que será explanada no capítulo correspondente.

4.4. Estratégias de intervenção pedagógica

A exploração da temática dos acontecimentos significativos na aprendizagem do violino revelou-se a oportunidade ideal para promover o desenvolvimento do pensamento reflexivo e de uma atitude mais crítica e consciente relativamente à própria aprendizagem, como tal, no âmbito da intervenção pedagógica, criou-se pequenas aulas abertas de dois alunos, onde cada aluno registou aquilo que achou mais significativo na aula do colega, para que no fim houvesse uma troca de ideias e uma consciencialização do processo de aprendizagem. Simultaneamente,

o preenchimento impreterível dos questionários em todas as aulas, fortaleceu a possibilidade de atingir este objectivo pedagógico.

Numa perspectiva de intervenção pedagógica ambicionou-se também potenciar a ocorrência de acontecimentos significativos positivos para os alunos, em função do que a investigação foi permitindo averiguar, planificando aulas dinâmicas e interactivas, que proporcionassem momentos de reflexão sobre a aprendizagem e de descoberta de si mesmos, como alunos, músicos e indivíduos.

Do ponto de vista da metodologia de intervenção pretendeu-se, em acordo com o professor cooperante, escolher um programa adequado aos alunos durante a prática pedagógica, planificando aulas que lhes possibilitem continuar a experienciar um ambiente de simbiose. Desta forma, nas planificações das aulas foi dada primazia aos momentos que seriam classificados na Categorias de Análise de Interações de Ned Flanders (1960), como tendo uma influência indireta do professor, ou seja, aceitação de sentimentos, elogio ou incentivo, aceitação das ideias dos alunos e realização de perguntas.

A acção pedagógica no grupo de recrutamento de instrumento abrangeu alunos de vários níveis de ensino: dois alunos de 3º ano, um aluno de 5º ano, dois alunos de 8º ano, um aluno de 9º ano e uma aluna de 10º ano. No âmbito da música de câmara, o plano de intervenção pedagógica foi desenvolvido na orquestra de cordas do 7º e 8º anos de escolaridade.

Sintetizando, as principais actividades de intervenção pedagógica foram:

- ⇒ Aulas interactivas de 2 alunos (masterclass): discussão de ideias
- ⇒ Questionários (potenciadores do pensamento reflexivo)
- ⇒ Abordagem de temáticas potencialmente significativas (imagética, harmonia corporal)
- ⇒ Estratégias pedagógicas potencialmente inovadoras (actividades rítmicas, consciencialização corporal, reflexão)

De seguida, é apresentada uma planificação geral de uma seleção de aulas representativas do plano de intervenção pedagógica, onde se apresentam os conceitos desenvolvidos e os objetivos gerais, proporcionando uma panorâmica do trabalho desenvolvido durante o período de estágio.

4.4.1 Plano Geral das Actividades de Intervenção Pedagógica

Tabela 1 - Plano Geral das Actividades de Intervenção Pedagógica

| Aluno/Aula | Conteúdos | Objectivo comum | Objectivos específicos | Descrição |
|-------------------------------|-----------------------------------|---|---|---|
| Aluno D/ Aula nº 1 | - Imagética - Qualidade de som | Fomentar o espírito crítico e reflexivo | - Desenvolver a criatividade - Melhorar a qualidade do som | <p>O objectivo transversal a todas as actividades era a exploração da criatividade da aluna. A primeira actividade foi interpretar uma peça simples que a aluna nunca tinha tocado, sendo omitido o título para que, depois de tocar, a aluna sugerisse um título para a peça.</p> <p>Explorando o estudo nº 8 de Mazas, pediu-se a aluna para descrever uma imagem/personagem/sensação que na sua opinião correspondesse ao carácter do estudo.</p> <p>Reflexão sobre a importância de encontrar o equilíbrio entre o relaxamento corporal e a intensidade/qualidade sonora.</p> |
| Alunos A1 e A2 / Aula nº 2 | - Aula interativa - Reflexão | | - Experienciar uma aula interativa em grupo | <p>Parte da aula em conjunto (inicial) e depois cada aluna terá a sua aula. A aluna que está a observar fará de “Segundo Professor” registando o que ela considerar mais relevante da aula da colega e vice-versa.</p> <p>Uma aluna começa a tocar uma escala e interrompe repentinamente, para que a</p> |

| | | | | |
|--|-------------------------------|--|--|--|
| | | | | <p>outra aluna dê continuidade. Primeiro com contacto visual e depois sem. As alunas estão de costas e devem manter a mão afastada do braço do violino, para que seguissem a escala apenas “auditivamente”.</p> <p>Pretende-se criar um ambiente aberto à troca de ideias e fomentar a capacidade de observação e reflexão sobre a aula da colega e a sua própria.</p> |
| <p>Orquestra de cordas/ Aula nº3</p> | <p>- Actividades rítmicas</p> | <p>Fomentar o espírito crítico e reflexivo</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a sensação de pulsação - Assimilar o estilo e carácter da suite | <p>As actividades rítmicas foram baseadas na ideia de que “o metrónomo deverá estar dentro de nós”, dando um carácter mais lúdico ao trabalho complexo que é trabalhar com metrónomo, deixando clara a ideia da sua importância.</p> <p>Para interiorizar a pulsação interior foi pedido aos alunos para reproduzirem a clave de futebol com palmas.</p> <p>Pedi-se de seguida a metade da orquestra para marcar o tempo através da voz com o som “Tchq”, enquanto o resto da orquestra reproduzia a clave de futebol com palmas. Este exercício serviu para os alunos se aperceberem interiormente onde fica o tempo forte (desfasado no último tempo).</p> <p>Reflexão sobre a sensação rítmica e a importância de ter o tempo metronómico dentro de nós, conseguindo reproduzir os tempos fortes sem a ajuda do metrónomo, ao mesmo tempo que se reproduz um ritmo.</p> |

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| <p>Alunos C e D / Aula n ° 4</p> | <p>- Espírito crítico e reflexivo - Imagética / Expressividade</p> | <p>Fomentar o espírito crítico e reflexivo</p> | <p>- Explorar a imagética musical - Reflectir sobre a aprendizagem do violino</p> | <p>Cada aluno terá 20 minutos de aula, sendo que o aluno que estiver a observar irá registar aquilo que considerar mais importante no decorrer da aula do colega. As ideias registadas serão partilhadas numa conversa no final da aula. Criação de imagens para cada obra tocada. Esta troca de ideias tem como objectivo fomentar o pensamento crítico e realçar a importância do envolvimento pessoal de cada aluno na sua própria aprendizagem. Serão mencionadas algumas sugestões como: ter um caderno de notas para violino, onde registar observações do professor ou sensações novas que descobrem nas aulas; assistir às aulas dos colegas. Questões para debate: - Consegues realçar características positivas do teu colega? - Em que medida achas que observar a aula dos colegas pode ser benéfico para ti? - Achas fácil identificar os momentos mais importantes da aula da tua colega? Terias a mesma facilidade/dificuldade a identificá-los na tua própria aula?</p> |
|--|--|--|---|---|

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| <p>Orquestra de cordas / Aula nº 5</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Postura - Dinâmicas musicais - Música programática | <p>Fomentar o espírito crítico e reflexivo</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Destacar a importância da postura - Explorar as dinâmicas e carácter da peça Le Petit Nègre de Debussy. - Conhecer a história de D. Quixote e descrever brevemente cada andamento da Suite Burlesque. | <ul style="list-style-type: none"> - Inicia-se o ensaio com a pergunta: “Que palavra utilizariam para descrever esta peça (Le Petit Nègre, Debussy)?”. - “De que trata o livro que conta a história de D. Quixote?” - “Agora que sabem melhor a história qual é o vosso andamento preferido?” - “Qual aquele que se adequa melhor ao título?” |
| <p>Aluno D / Aula nº 6</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Vibrato, dinâmica - Harmonia corporal, coordenação | | <ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar para a ligação do corpo com o violino - Explorar | <ul style="list-style-type: none"> - A aula inicia-se com uma breve sensibilização para a interacção entre o corpo e o instrumento através da seguinte pergunta: “Quais os músculos base envolvidos no acto de tocar violino?” É importante realçar que a base de todos os movimentos que efectuamos com os dedos e braços advém de músculos maiores situados nas costas, criando como que |

| | | | | |
|---------------------------|---|---|--|---|
| | motora | | <p>exercícios para a flexibilidade dos dedos e para o controlo de arco;</p> <p>- Melhorar a qualidade sonora do estudo e a coordenação motora entre o arco e os dedos da mão esquerda.</p> | <p>o círculo de energia que tem início na parte anterior do corpo e que nos envolve a nós e ao instrumento (apresentação de imagens).</p> <p>- Actividades para melhorar o vibrato baseados no pedagogo Simon Fischer.</p> |
| Aluno A1 e A2 / Aula nº 7 | <p>- Improvisação</p> <p>- Aula colectiva</p> | Fomentar o espírito crítico e reflexivo | <p>- Promover a interacção entre as alunas</p> <p>- Melhorar a postura corporal.</p> <p>- Improvisar</p> | <p>Para a explorar esta escala, que apresenta uma nova chave para a mão, pede-se a uma aluna para tocar no violino e a outra para acompanhar no piano, para existir uma referência para a afinação. Primeiro ao mesmo tempo e depois desfasadas uma terceira, para haver uma sensação de harmonia. Depois, os papéis invertem-se e as alunas trocam de instrumento.</p> <p>- Com o objectivo de promover a improvisação, pede-se às alunas que toquem a escala, ordenando as notas da forma que quiserem.</p> |

V – DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

5.1 Observação da Prática Pedagógica

Uma parte fulcral que originou o desenho da intervenção pedagógica, surgiu no período de observação, onde foi possível reflectir sobre estratégias aplicáveis particularmente aos alunos em questão. A temática dos Acontecimentos Significativos na Aprendizagem do Violino emergiu neste contexto pedagógico do CMCG, dado o interesse profundo em compreender a forma como os alunos observados pensavam e a percepcionavam a sua aprendizagem. Tornou-se, assim, muito pertinente a triangulação aluno-professor-observador, pois foi possível cruzar os registos de observação com os questionários que os alunos e professor respondiam no fim de cada aula sobre o que tinham considerado mais significativo na aula.

Nesta fase inicial, foram recolhidas informações cruciais, quer para a intervenção pedagógica, quer para a investigação, sendo que no primeiro campo conhecer a personalidade de cada aluno e as suas virtudes e dificuldades, permitiu uma adequação da prática pedagógica supervisionada, na segunda fase. No campo investigativo, os dados recolhidos foram vastos e de grande valor, dado a posição privilegiada como observadora numa investigação de carácter qualitativo, sendo possível uma análise de conteúdo contextualizada.

A formação académica de um professor, sendo equilibrada, prende-se com a importância de compatibilizar a aprendizagem da acção pedagógica, a reflexão sobre as finalidades e métodos, a consciencialização das condições da relação pedagógica e o conhecimento psicológico e sociológico de forma a proporcionar o desenvolvimento do estudante em formação (Postic, 1979).

É certo que a evolução do professor resulta do movimento dialéctico acção-reflexão, assim:

é através dos seus aspectos afectivos ou cognitivos, da análise das situações pedagógicas vividas, com as suas componentes interpessoais, é a descoberta de si mesmo na filigrana das atitudes e dos comportamentos na aula, que provocam um desejo de superação e de busca de novas vias. (Postic, 1979, p. 16)

Tendo em conta que os instrumentos de observação devem possibilitar uma observação fidedigna e sensível de modalidades de comportamento do professor e das reacções que elas suscitam nos alunos, as grelhas de observação (exemplo em anexo), incluídas no portefólio, foram idealizadas de forma a ser possível registar em paralelo acções pertinentes do professor, que desencadeiem reacções significativas nos alunos, resultando numa aglomeração cada vez mais completa e fidedigna de elementos que poderão caracterizar o estilo de relação pedagógica.

No sentido de reunir perspectivas de observação através vários ângulos interpretativos, foi importante aplicar a Grelha de Categorias de Análise das Interações, desenvolvida por Flanders em 1960, assim como a análise de Características dos Professores segundo Ryans (1960).

5.2 Intervenção e Avaliação da Prática Pedagógica Supervisionada

Tendo sido o objectivo transversal a toda a intervenção pedagógica a promoção do espírito crítico e reflexivo, os questionários aplicados serviram ambas as valências, a investigativa e a pedagógica, no sentido em que foram, simultaneamente, uma fonte de dados e um momento de reflexão constante em cada aula, dos alunos e do professor, acerca dos acontecimentos mais significativos ocorridos na aula.

A intervenção pedagógica supervisionada teve início em Fevereiro e terminou em Junho, tendo sido planificadas dez aulas de instrumento, distribuídas entre os seis alunos dos diferentes níveis de ensino (3º, 5º, 8º, 9º e 10º anos de escolaridade) e dez aulas de música de câmara, dedicadas à orquestra de cordas do 7º e 8º anos de escolaridade, apesar de não terem sido aplicadas na sua totalidade, por coincidência com actividades escolares.

Apesar da intervenção pedagógica e investigativa estar mais focada no grupo de recrutamento de Instrumento, a Música de Conjunto foi importante para abarcar uma perspectiva mais geral da aprendizagem do instrumento, sendo que o questionário 3 foi aplicado aos violinos desta orquestra de cordas.

As aulas leccionadas pela professora-estagiária nas aulas de instrumento foram ao encontro da partilha de ideias, sentimentos e sensações acerca da aprendizagem, sendo que as aulas que foram dadas de forma a promover a interação entre dois alunos revelaram-se muito ricas e esclarecedoras. Foi notória a dificuldade inicial dos alunos em partilhar as suas opiniões, não só por questões de personalidade mais tímida, mas sim, e principalmente, pelo facto de desconhecerem os aspectos sobre os quais poderiam reflectir. Efectivamente, na primeira aula, com carácter de masterclass, foi pedido aos dois alunos participantes (C e D, 8º ano) para anotarem aspectos que tivessem achado significativo/importante na aula do colega, para que no momento de reflexão fosse possível partilhá-los. A realização desse registo revelou-se rapidamente uma dificuldade para os alunos, que sentiam o pensamento à deriva, sem saber exactamente onde poderiam focar a sua atenção. Partindo deste “bloqueio” reflexivo, foi necessário adequar as estratégias de intervenção, surgindo assim o questionário 2, onde as perguntas colocadas tinham como objectivo orientar o “olhar” dos alunos em direcção a possíveis questões sobre as quais se poderiam debruçar.

O mesmo tipo de aula, aplicado às alunas do 3º ano (A1 e A2), desenrolou-se de forma mais fluida, surgindo muitos comentários orais espontâneos e havendo uma satisfação notória na participação da aprendizagem da colega, como é possível constatar na reflexão de aula e nos questionários respondidos pelas alunas no final da aula.

No final da intervenção pedagógica foi importante compreender qual o impacto que os momentos de reflexão sobre a aprendizagem tiveram não só nos alunos, como no professor supervisor e, por essa razão, foi aplicado um questionário aberto acerca dessa prática. Segue-se algumas das respostas obtidas:

Professor Supervisor

1- Descreva de que forma a identificação de acontecimentos significativos ocorridos durante as aulas de violino se tornou, ou não, num elemento interessante/importante na sua prática pedagógica.

Sem dúvida que a identificação de acontecimentos significativos ocorridos durante a aula se tornou num elemento importante na minha prática pedagógica. A aplicação deste processo/metodologia fez-me constatar que o que para mim seria o acontecimento significativo da aula não corresponde muitas vezes com o seleccionado pelo aluno. Como

consequência, justifica uma preparação da aula algo diferente, que clarifique os objetivos propostos à luz do que pensa e sente cada aluno.

Por outro lado, implica um aperfeiçoamento na forma de gerir a aula, nomeadamente, no timing e no meio de comunicação que cativa o aluno e o ajude/induz a construir os acontecimentos significativos da aula. Percebi também, que esta gestão varia bastante de acordo com o nível etário e personalidade de cada aluno.

Para finalizar, este processo/metodologia reforça a necessidade de diagnosticar/avaliar de forma mais sistemática as aprendizagens efetivas dos meus alunos.

2- Tendo em conta que os alunos também passaram pelo mesmo processo, considera que tenha havido algum impacto significativo (pessoal/pedagógico/ musical)? Exponha.

Este processo fez refletir os alunos sobre a sua prática, isto é, aprenderem a analisar o que fizeram ao longo da aula (auto-análise). Neste sentido, o impacto pessoal será o mais significativo. A partir daqui, continuando a aplicar este processo, irá advir um impacto pedagógico e musical cada vez mais significativo. Por exemplo, ouvirem-se bastante mais durante a aula e posteriormente enquanto estudam. Naturalmente que o impacto será variável em cada um dos alunos, destacando que no caso dos alunos de iniciação (Curso Elementar) sendo uma aula repartida por dois alunos, aprendem também a observar o que o colega está a fazer, para tentar perceber o que poderá ter sido o acontecimento mais significativo da aula. É curioso observar que no caso destes alunos do primeiro ciclo, a componente psicológica/afectiva tem bastante preponderância sobre os conteúdos da aula propriamente ditos quando sujeitos ao processo proposto.

Aluno C – 8º Ano

1- O que achaste dos questionários sobre os acontecimentos significativos passados em cada aula? Teve algum impacto em ti ou na tua aprendizagem? Explica.

Achei interessante, pois fez-me pensar de uma forma mais significativa o que tinha feito de melhor e pior na aula, lembrando-me do que tinha de estudar melhor ao chegar a casa.

2- Quando participaste na aula em conjunto com outro colega do 8º Ano e te foi pedido para registares os acontecimentos significativos da aula do outro aluno, quais as facilidades ou dificuldades que sentiste?

Facilidades não senti nenhuma, porque a minha colega tocava/toca muito bem, logo foi difícil arranjar algo para dizer acerca dela.

3- O que consideras ser um acontecimento significativo na tua aprendizagem do instrumento?

Eu considero um acontecimento significativo na minha aprendizagem do violino, por exemplo, ganhar um concurso ou tocar muito bem numa audição, pois ganho mais confiança comigo mesmo!

Aluno D – 8º Ano

1- O que achaste dos questionários sobre os acontecimentos significativos passados em cada aula? Teve algum impacto em ti ou na tua aprendizagem? Explica.

Eu achei que os questionários ajudam na aprendizagem do aluno pois se este descobrir algo novo sobre a peça/estudo /escala ou até mesmo sobre o violino se o escrever é uma forma de este se lembrar do acontecimento. A mim ajudou-me imenso pois foi uma forma de me lembrar do que o professor ou a estagiária disseram de importante e também para fazer um pequeno "resumo" da aula.

2- Quando participaste na aula em conjunto com outro colega do 8º Ano e te foi pedido para registares os acontecimentos significativos da aula do outro aluno, quais as facilidades ou dificuldades que sentiste?

Na minha perspetiva foi difícil perceber o que o meu colega estava a tocar mal pois não conhecia os estudos ou a música e, portanto, tudo me soava bem.

3- O que consideras ser um acontecimento significativo na tua aprendizagem do instrumento?

Um acontecimento importante na aprendizagem do meu instrumento, na minha opinião, é por exemplo: quando concorremos a um concurso, participamos num masterclass, quando tocamos na audição/concerto, quando descobrimos uma técnica diferente, quando conseguimos tocar a peça/estudo/escala como queríamos, etc.

5.3 Considerações finais

A Intervenção Pedagógica esteve centrada no desenvolvimento do pensamento reflexivo do aluno que, apesar de ser um processo que se admite longo e complexo, parece ter tido algum impacto na aprendizagem, principalmente como chamada de atenção para a importância do envolvimento não só do aluno, como do professor, neste percurso pedagógico que é a aprendizagem do violino.

Para este conjunto de alunos, parece ter sido importante esta responsabilização pelo reconhecimento dos acontecimentos da aula, normalmente tarefa esta incumbida aos professores. Uma atitude mais crítica e participativa facilita a interiorização de conhecimento, tarefas e sentimentos/sensações, descritos pela aluna D como “uma forma de lembrar” e “um resumo da aula”. Para o professor, parece ter sido uma ferramenta de reflexão da prática pedagógica e um veículo para conhecer os alunos, a forma como pensam e assimilam os acontecimentos da aula, podendo-se afirmar que desencadeou o interesse na aproximação dos intervenientes da relação pedagógica aluno-professor e a uma atitude individualizada, como afirma o professor-supervisor: “A aplicação deste processo fez-me constatar que o que para mim seria o acontecimento significativo da aula não corresponde muitas vezes com o seleccionado pelo aluno. Como consequência, justifica uma preparação da aula algo diferente, que clarifique os objetivos propostos à luz do que pensa e sente cada aluno.” (Questionário aberto do professor, p 42)

Da análise dos dados recolhidos nos questionários abertos, registos de observação e reflexões das aulas planificadas, foi possível aferir não só o impacto do projecto, como também a sua natureza, pois foi possível recolher informação sobre: a percepção que os alunos intervenientes têm da sua aprendizagem e o seu papel nesse processo; em que aspectos se focam na sua reflexão e auto-análise; que estratégias adicionais podem ser desenvolvidas pelo professor para assegurar o desenvolvimento do pensamento crítico, pois teria sido importante promover mais actividades que “ensinassem” os alunos a pensar.

Ao analisar as respostas, nota-se que o aluno D associou o registo dos acontecimentos significativos a novas descobertas - “descobrir algo novo sobre a peça/estudo /escala ou até mesmo sobre o violino”, ou a uma forma de interiorização (“é uma forma de este [o aluno] se lembrar do acontecimento”). O aluno C, para além deste papel de assimilação dos conteúdos da

aula, descreve o registo de uma perspectiva auto-analítica – “fez me pensar de uma forma mais significativa o que tinha feito de melhor e pior na aula”.

Relativamente à percepção que os alunos tinham da sua capacidade em analisar a aula do colega, ambos sentiram que não tinham conhecimento suficiente para o fazer. Notou-se que os alunos associaram a tarefa à necessidade de corrigir algo que o colega estivesse a fazer, não se apercebendo que poderiam comentar os elementos positivos.

Por fim, foi importante conhecer a concepção que os alunos tinham de um acontecimento significativo na sua aprendizagem, tendo sido relacionado a uma performance de sucesso em concursos, audições ou a aquisição de competências técnicas. Contudo, é de notar que o aluno D acrescenta a essas conquistas o objectivo final de aumento de confiança – “[...] ganha um concurso ou tocar muito bem numa audição, pois ganho mais confiança comigo mesmo”.

Ao reflectir sobre a prática pedagógica supervisionada no decorrer do estágio, é satisfatório o impacto verificado nos alunos, quer pela disponibilidade em reflectir sobre a temática, quer pela resposta positiva à importância de debruçar-se sobre a própria aprendizagem.

Efectivamente, constatou-se que é de extrema relevância criar uma relação pedagógica onde exista espaço para reflectir, compreender e conhecer, contudo, reconhece-se que não é suficiente pedir aos alunos para pensarem, é imprescindível ensinar, desde cedo, o que é pensar/reflectir, sobre o que é possível pensar e como expressar o que pensamos, para que mais tarde alcancem a autonomia para o fazer sozinhos.

Esta competência será de extrema importância no processo de aprendizagem, como realça a pedagoga Dominique Hoppenott (2002) que, na sua vida como professora de violino, apercebeu-se que os alunos não tinham, muitas vezes, a habilidade de analisar as suas dificuldades e, conseqüentemente, eram incapazes de as ultrapassar, pois se fixavam apenas em problemas meramente técnicos (vibrato, afinação), quando obstáculos residiam, na maioria dos casos, na falta de vontade com o instrumento, com a música ou consigo mesmos.

Dominique Hoppenot¹⁹, que tanto me enriqueceu com a sua relação e que, através da sua lucidez, me ensinou a procurar... e a procurar-me²⁰ (Trad. minha).

VI - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE CONTEÚDO

6.1 Técnica de análise de conteúdo

Segundo Amado (2013), o conceito de análise de conteúdo tem sofrido uma evolução ao longo dos tempos, aproximando-se mais de uma abordagem descritiva e quantitativa, numa primeira fase, e posteriormente num sentido mais interpretativo e inferencial, em fases posteriores. Neste relatório em particular, interessa seguir esta sequenciação analítica, dado que o processo de categorização dos acontecimentos significativos será do tipo misto, ou seja, “será combinado um sistema de categorias prévias com categorias criadas indutivamente pelo investigador a partir dos dados obtidos” (Amado, 2013, p. 314).

¹⁹ (1925-1983) - Importante pedagoga para a mudança do paradigma da relação entre o músico e o instrumento e teve um grande impacto na comunidade académica que durante décadas assentou no ensino tradicional, onde a eficácia se baseava na aquisição de automação, mais ou menos inconsciente e habilidades puramente físicas.

²⁰ “Dominique Hoppenot, que tanto me enriqueció com su relación y que, desde la lucidez de su visión privilegiada, me enseñó a buscar... y a buscarme”. In Sanabras, J. (2002). Prólogo. El Violín Interior. Real Musical.

O primeiro propósito de uma análise de conteúdo reside inicialmente na “descrição objectiva, sistemática e eventualmente, quantitativa de tais conteúdos” (Amado, 2013, p. 303). Contudo, Osgood (1959, citado por Amado, 2013) proliferou a ideia de que uma análise de conteúdo não é apenas uma mera descrição, mas sim um processo inferencial, onde se procura um significado que está para além do imediatamente entendível. Nesta investigação em particular, torna-se especialmente importante adoptar esta perspetiva, uma vez que os dados recolhidos serão categorizados, o que exige, inevitavelmente, um olhar mais interpretativo.

A definição de Robert e Bouillaguet é talvez o resumo mais abrangente e que engloba as diferentes perspectivas (Amado, 2013, p. 304):

A análise de conteúdo *stricto sensu* define-se como uma técnica que possibilita o exame metódico, sistemático, objectivo e, em determinadas ocasiões quantitativo, do conteúdo de certos textos, com vista a classificar e a interpretar os seus elementos constitutivos e que não são totalmente acessíveis à leitura imediata.

6.1.2 Processo de Categorização

A categorização dos acontecimentos significativos tornou-se no núcleo central de toda a análise de conteúdo, uma vez que “consiste no processo pelo qual os dados brutos são transformados e agregados em unidades que permitem uma descrição exata das características relevantes do conteúdo” (Holsti, 1969, cit. Amado, 2013, p. 308). O objectivo desta categorização foi, efectivamente, organizar os conteúdos de tal forma que sejam capazes de traduzir ideias-chave acerca da informação recolhida, e para isso foi necessário optar pelo tipo de procedimento mais adequado.

A investigação realizada por Elliott (1985) acerca dos acontecimentos significativos resultou no reconhecimento de um elevado número de factores e experiências importantes no processo terapêutico e, apesar de não haver um consenso nas conclusões, foi possível verificar alguns temas em comum, que serviram de base para a categorização realizada neste projecto de investigação. Desta forma, o autor definiu as seguintes categorias de acontecimentos significativos: *nova perspectiva*, *resolução de problemas*, *clarificação do problema*, *foco da*

atenção, compreensão, envolvimento do cliente, confiança e contacto pessoal. Para além disso, identificaram-se também categorias de impacto dos acontecimentos significativos, são estas: *consciência, resolução de problemas/mudança de comportamento, sensação de fortalecimento, alívio, expressão de sentimentos, compreensão, envolvimento do cliente, segurança e contacto pessoal.* (Timulak, 2007, citado por Costa, 2015).

Tendo por base esta investigação, o procedimento mais acertado seria a categorização mista, uma vez que não seria possível seguir totalmente as temáticas a cima descritas, pois dependeria dos resultados obtidos, para além de que as áreas de aplicação são também distintas e por isso seriam necessários ajustes. Seguir um sistema de categorias aberto, puramente induzido a partir da análise, seria perder, de certa forma, uma possível comparação de resultados obtidos.

Assim, a classificação e a construção de sistemas de categorias surgiram da interpretação das respostas tendo em vista a delimitação de indicadores que permitam o seu reagrupamento e comparação horizontal. Desta forma, definiu-se palavras-chave ou expressões que designassem cada categoria e uma breve descrição que permitisse uma melhor compreensão do seu significado.

De seguida, apresenta-se o resultado final das categorias que foram estabelecidas para esta investigação, que surgiram de um trabalho de reflexão constante e de um processo por tentativas e de múltiplas revisões, mas cujo o resultado foi positivo e de extrema utilidade na compreensão dos dados obtidos.

Categorias dos Acontecimentos Significativos e definições

Nas tabelas seguintes encontram-se as categorias definidas por mim para classificar os acontecimentos e respectivos impactos, que foram recolhidos através dos questionários feitos aos alunos e professor. As categorias seguintes podem descrever acontecimentos descritos quer pelo professor, quer pelo aluno.

Tabela 2 - Categorias dos Acontecimentos Significativos e definições

| <i>Acontecimento</i> | <i>Definição</i> ²¹ |
|--------------------------|---|
| Incentivo/Suporte | O aluno sente que foi incentivado positivamente por uma acção do professor, verbal ou não-verbal; O professor sente que incentivou o aluno. |
| Orientação | O professor dá orientações ao aluno. |
| Interiorização | O aluno ou professor sentem que houve uma experiência, conhecimento ou descoberta que foram interiorizados ou/consciencializados. |
| Novos conteúdos | É referido a aprendizagem de algo novo na aula como positivo. |
| Reportório | É referenciado uma peça/estudo/concerto como acontecimento significativo. |

Categorias de impacto e definições

Tabela 3 - Categorias de impacto e definições

| <i>Impacto</i> | <i>Definição</i> ²² |
|----------------|--------------------------------|
| | |

²¹ Perspectiva do aluno e do professor

²² Perspectiva do aluno e do professor

| | |
|---|---|
| Confiança/Sensação de Fortalecimento | O aluno sente uma nova sensação de força pessoal e confiança para lidar com os desafios; O professor sente que a confiança do aluno foi fortalecida. |
| Sensação de evolução | O aluno tem a sensação de ter evoluído pessoal ou musicalmente, e/ou motivado a trabalhar para atingir essa evolução. O professor sente que o aluno evoluiu. |
| Nova perspectiva | O aluno sente que passou a perceber um conteúdo, experiência ou problema de outra forma, que antes não tinha compreendido ou assimilado. O professor sente que o aluno alcançou uma nova visão acerca de um assunto. |
| Motivacional/Envolvimento | A motivação do aluno é reforçada. Sente-se mais entusiasmado para investir o seu esforço na aprendizagem/O aluno sente-se envolvido com a música e com o seu instrumento. O professor sente que o aluno está envolvido ou ele próprio se sente envolvido. |
| Expectativa/Frustração | O aluno referencia emoções como frustração, ansiedade ou expectativa. |
| Resolução de questões técnicas | A resolução de questões técnicas no violino é o impacto mais significativo da aula. |
| Musical | Há um desenvolvimento nas capacidades musicais e interpretativas do aluno. O aluno sente-se mais capaz de se expressar e comunicar através da música. |

6.1.3 Validação

Sendo certo que um sistema de categorias está sujeito a validação, uma vez que” é importante a certeza de que as categorias elaboradas traduzem o verdadeiro sentido dos dados

e, por isso, não devem ser ambíguas” (Amado, 2013, p. 337), realizou-se um processo de fiabilidade do processo, que implicou a participação de um juiz externo. Solicitou-se, assim, a colaboração de uma pessoa, com um bom conhecimento do sistema de categorias e respectivas definições, que procedesse à categorização de uma amostra aleatória dos dados. Comparando-se as perspectivas, chegou-se a um acordo informal nas codificações em que não existia concordância, para que o produto pudesse ser o resultado do cruzamento de duas visões e, por isso, mais fiável.

6.2. Análise de dados

6.2.1 QUESTIONÁRIO 1 – CURTO PRAZO

Com este questionário pretendeu-se explorar a perspectiva do professor e do aluno, relativamente ao tipo de acontecimentos significativos identificados, qual o seu impacto na aprendizagem e, por fim, qual a coincidência de acontecimentos significativos entre o professor e o aluno. A tabela seguinte inclui as respostas à pergunta - **“De todos os acontecimentos desta aula, qual o que mais te ajudou ou foi mais importante para ti?”** - e apresenta a classificação dos acontecimentos, segundo as categorias acima descritas.

Tabela 4 - Apresentação e Categorização de resultados - Questionário 1: comparação das respostas do professor e do aluno sobre a mesma aula

Alunos A1 e A2 (3º Ano)

| ALUNO | | PROFESSOR | | |
|-------------------------|--|--|----------------------------------|---------------------------------------|
| Data/Aula | ACONTECIMENTO | IMPACTO | ACONTECIMENTO | IMPACTO |
| Aula 1 | | | | |
| 5-01-2017 (Aluna A2) | “A escala nova” | “Porque quero aprender coisas novas”. | (não recolhido) | (não recolhido) |
| Novos conteúdos | | Envolvimento/Motivação | | |
| (Aluna A1) | “- Relembrar a música que eu gosto muito. Porque já toquei essa música quando tinha 7/8 anos e gostei muito”. | “- O professor disse que se eu estudasse como ele disse, a música iria ficar muito bem”. | (não recolhido) | (não recolhido) |
| Reportório | | Confiança/Sensação de Fortalecimento | | |
| Aula 2 | | | | |
| 2-02-2017 (Aluna A1) | “- Foi tocar a música Hunter’s Chorus.” | “Porque toquei a música até ao fim”. | “Forma de gastar o arco”. | “Definir o fraseado e o ritmo”. |
| Reportório | | Confiança | Orientação | Resolução de Questões técnicas |
| (Aluna A2) | “- Foi aprender a música Minuet 1”. | “Porque é importante aprender coisas novas”. | “Noção da forma de gastar arco”. | “Ajuda a definir o ritmo”. |

| Categorias | Novos conteúdos | Envolvimento/Motivação | Orientação | Resolução de Questões técnicas |
|------------|-----------------|------------------------|------------|--------------------------------|
|------------|-----------------|------------------------|------------|--------------------------------|

Aluno B (5º Ano)

| ALUNO | | | PROFESSOR | |
|-----------------------------|-------------------------|--|---|--|
| Data/Aula | ACONTECIMENTO | IMPACTO | ACONTECIMENTO | IMPACTO |
| Aula 1 29-11-2017 | “A mão esquerda” | “Assim toco mais afinado” | “O professor disse: atenção à afinação do 1º dedo. Controla!” | “Aperfeiçoar a afinação, o que de facto se veio a verificar na audição de classe nesse mesmo dia”. |
| Categorias | Orientação | Resolução de questões técnicas | Orientação | Resolução de questões técnicas |
| Aula 2 10-01-2017 | “A afinação” | “Porque me ajudou em muitas partes do concerto”. | “Importância de manter o tempo”. | “Clareza do ritmo”. |
| Categorias | Orientação | Confiança | Interiorização | Musical |
| Aula 3 17-1-2017 | “A posição do violino”. | “Para a afinação”. | “Introdução ao cromatismo”. | “Aprender um conteúdo novo, que surge muito no repertório do violino”. |
| Categorias | Interiorização | Resolução de questões técnicas | Novos conteúdos | Motivacional |
| Aula 4 24-1-2017 | “A posição do violino”. | “Porque ajudou na postura e na afinação”. | “Relaxamento do braço direito para produzir o som”. | “Desenvolve a sonoridade”. |

| Categorias | Interiorização | Resolução de questões técnicas | Interiorização | Resolução de questões técnicas |
|------------|----------------|--------------------------------|----------------|--------------------------------|
|------------|----------------|--------------------------------|----------------|--------------------------------|

ALUNO C e D (8º Ano)

| Data/Aula | ALUNO | | PROFESSOR | |
|-----------|-------|--|-----------|--|
|-----------|-------|--|-----------|--|

| | ACONTECIMENTO | IMPACTO | ACONTECIMENTO | IMPACTO |
|--|---------------|---------|---------------|---------|
|--|---------------|---------|---------------|---------|

Aula 1

29-11-2016

“O professor disse que nas audições nós devemo-nos preocupar mais com o que tocamos bem e não ligar muito ao que tocamos menos bem”.

“O acontecimento foi importante pois pôs-me mais confiante para a audição”.

“Enquanto a aluna executava a obra o professor ir cantando, para reforçar a direcção musical da obra”.

“Desenvolver a consistência da execução da obra, pensando em secções mais longas e musicalmente mais coerentes”.

| Categorias | Incentivo/Suporte | Confiança | Orientação | Musical |
|------------|-------------------|-----------|------------|---------|
|------------|-------------------|-----------|------------|---------|

Aula 2

6-12-2016

“O professor deu-me dicas para tocar melhor uma escala como por exemplo: pensar sempre nas notas que se seguem”.

“Ajudou-me na execução da escala”

“Importância das dedilhações das escalas. Decorá-las.”

“As escalas são fundamentais para desenvolver a técnica violinista”.

| Categorias | Orientação | Resolução de questões técnicas | Orientação | Resolução de questões técnicas |
|------------|------------|--------------------------------|------------|--------------------------------|
|------------|------------|--------------------------------|------------|--------------------------------|

Aula 4

10-1-2016

“O professor disse-me para antecipar sempre as notas

“Ajudou-me na execução do estudo, pois antecipei mais as

“Importância para o legato e velocidade da antecipação da

“Desenvolve movimentos independentes entre a mão

seguintes pois assim iria melhorar o legatto no estudo”.

notas seguintes e notei que errei menos notas”

mão esquerda (dedos) em relação ao arco”.

esquerda e direita”.

| Categorias | Orientação | Resolução de questões técnicas/Confiança | Interiorização | Resolução de questões técnicas |
|------------|------------|--|----------------|--------------------------------|
|------------|------------|--|----------------|--------------------------------|

Aula 5

17-1-2017

“O professor disse para encarar o estudo como uma peça e ligar mais às dinâmicas”.

“Tocar o estudo com mais “alma”.

“Importância da distribuição do arco”

“Desenvolver o fraseado, aprendendo a usar o arco”.

| Categorias | Interiorização | Envolvimento/Motivacional | Interiorização | Musical |
|------------|----------------|---------------------------|----------------|---------|
|------------|----------------|---------------------------|----------------|---------|

Aula 6

24-1-2017

“O professor disse para controlar mais o vibrato, sempre que sentir que está a [...], tentar alargá-lo”.

“Foi uma boa dica para mim pois [...] consigo controlar muito bem o vibrato”.

“Usar mais a componente vertical do arco, por exemplo, ao estudar uma escala”.

“Desenvolver a sonoridade e projecção do som”.

| Categorias | Orientação | Sensação de evolução | Orientação | Resolução de questões técnicas |
|------------|------------|----------------------|------------|--------------------------------|
|------------|------------|----------------------|------------|--------------------------------|

Aula 7

07-2-2017

Intervenção pedagógica
Professora estagiária

“A professora deu como sugestão pensar na música como se fosse uma história e tentar “desenhá-la” na música”.

“Acho que passei a ver o estudo não como um estudo e mais como uma peça”.

“O mais importante terá sido a criação de imagens para cada peça que tocámos”

“Porque ajudou a dar significado à música e a ver a peça como um todo”.

| Categorias | Interiorização | Nova perspectiva | Interiorização | Nova perspectiva |
|------------|----------------|------------------|----------------|------------------|
|------------|----------------|------------------|----------------|------------------|

ALUNO F (10º Ano)

| Data/Aula | ALUNO | | PROFESSOR | |
|-----------------------------|---|---|---|---|
| | ACONTECIMENTO | IMPACTO | ACONTECIMENTO | IMPACTO |
| Aula 1 29-11-2016 | “O acontecimento que me ajudou mais foi quando o professor me explicou melhor como tocar algumas passagens” | “Serviu para que na audição eu conseguisse tocar melhor, para não me enganar tanto.” | “A importância de não precipitar as passagens em semicolcheias” | “Melhorar o controlo e a consistência na execução das passagens rápidas”. |
| Categorias | Orientação | Confiança | Interiorização | Resolução de questões técnicas |
| Aula 2 6-12-2016 | “O acontecimento que me ajudou mais foi quando o professor me explicou algumas passagens nos estudos.” | “Foi importante para mim, para depois conseguir tocar correctamente na prova de instrumento”. | “Forma de estudar as sextas (cordas duplas)” | “Desenvolver estratégias para estudar cordas duplas” |
| Categorias | Orientação | Confiança | Orientação | Resolução de questões técnicas |
| Aula 3 5-01-2017 | “O acontecimento que me ajudou | “Foi importante para o meu | “Consciência das arcadas e | “Frasear correctamente a |

mais foi quando o professor me explicou como se faziam as dinâmicas na peça”.
 conhecimento acerca da peça, ou seja, para conhecer melhor a peça.”
 consequentes articulações na definição do fraseado”.
 peça. Cantar com o instrumento”

| Categorias | Orientação | Musical | Interiorização | Musical |
|------------|------------|---------|----------------|---------|
|------------|------------|---------|----------------|---------|

Aula 4

| | | | | |
|-----------|--|--|---|---|
| 10-1-2017 | “O acontecimento que me ajudou mais foi quando o professor me explicou os arcos do meu estudo do Mazas”. | “Foi importante para mim pois fiquei a saber como se fazia o movimento do arco”. | “Flexibilidade dos dedos da mão do arco em arcadas perto da ponta”. | “Tocar rápido à ponta com economia de meios (só dedos e mão). |
|-----------|--|--|---|---|

| Categorias | Orientação | Resolução de questões técnicas | Orientação | Resolução de questões técnicas |
|------------|------------|--------------------------------|------------|--------------------------------|
|------------|------------|--------------------------------|------------|--------------------------------|

Aula 5

| | | | | |
|-----------|---|--|---|---|
| 17-1-2017 | “O professor ajudou-me nas arcadas do estudo e no segundo estudo ajudou-me como estudar melhor para conseguir tocar melhor as passagens”. | “Serviu-me para conseguir tocar o estudo afinado com as arcadas direitas”. | “Mudanças de corda sem acentos. Detachè mais ligado”. | “Desenvolver o legato em detachè (fraseado)”. |
|-----------|---|--|---|---|

| Categorias | Orientação | Resolução de questões técnicas | Orientação | Musical |
|------------|------------|--------------------------------|------------|---------|
|------------|------------|--------------------------------|------------|---------|

Aula 6

| | | | | |
|-----------|--|--|----------------------------------|---------------------|
| 24-1-2017 | “O que me ajudou mais foi quando o professor me explicou os ritmos, como as síncopas, para conseguir tocar melhor no | “Foi importante para mim, pois assim tiro mais proveito do som | “Utilizar mais diferentes pontos | “Desenvolvimento da |
|-----------|--|--|----------------------------------|---------------------|

| | | | | |
|----------------------------|--|--|--|---|
| | meu estudo, depois explicou-me como dar mais som no arco (aproximando-o do cavalete), principalmente nas notas agudas, e ensinou-me como fazer terceiras em Ré Maior. Também me deu exercícios para a coordenação dos dedos da mão esquerda. | do violino e ajuda-me a tocar melhor o estudo”. | de contacto consoante a corda em que tocamos”. | sonoridade”. |
| Categorias | Orientação | Musical | Orientação | Musical |
| Aula 7 2-02-2017 | “Foi a leitura da peça”. | “Foi importante para mim pois ajudou-me na compreensão da peça para poder tocar melhor”. | “Estudar com uma pulsação (tempo) estável. Comprar metrónomo”. | “Desenvolve coordenação dentro do tempo (Passagens em semi-colcheias) |
| Categorias | Orientação | Musical | Orientação | Resolução de questões técnicas |

Na tabela anterior apresentam-se os 42 acontecimentos registados pelos alunos e pelo professor no Questionário 1 (HAT adaptado), dos quais 22 foram registados pelos alunos e 20 pelo professor. Os Alunos A1 e A2 identificaram quatro, o Aluno B quatro, os Alunos C e D sete e o Aluno F sete, tendo sido categorizados pelo professor-investigador cada acontecimento e respectivo impacto. Nos gráficos seguintes está representado o resultado da categorização dos acontecimentos e respectivos impactos identificados pelos alunos.

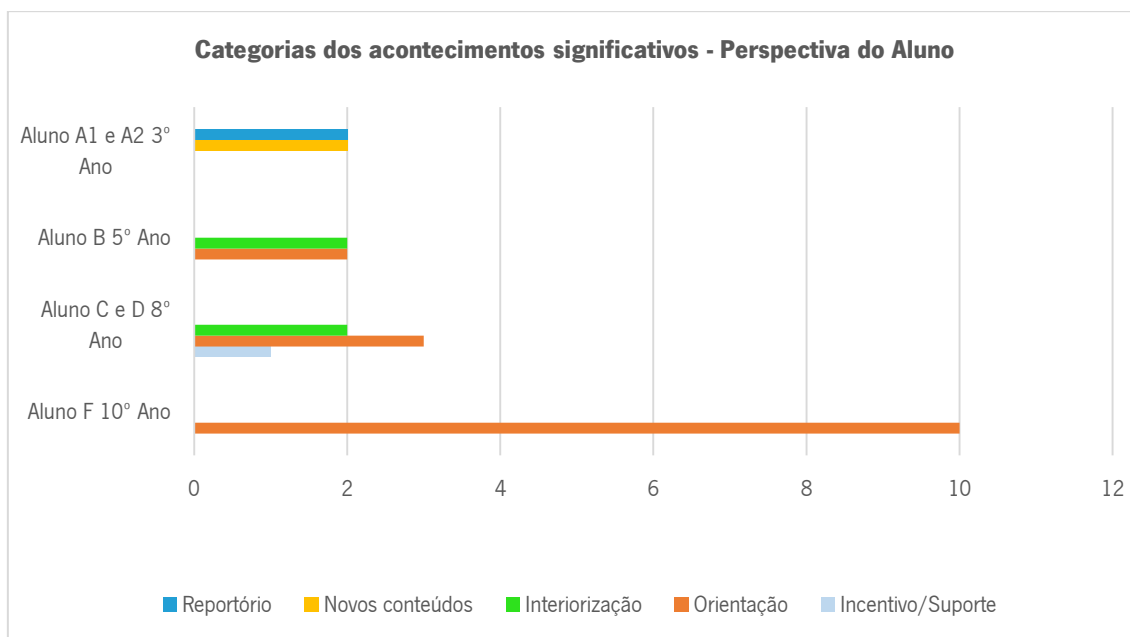


Gráfico 1 - Acontecimentos significativos - perspectiva do aluno

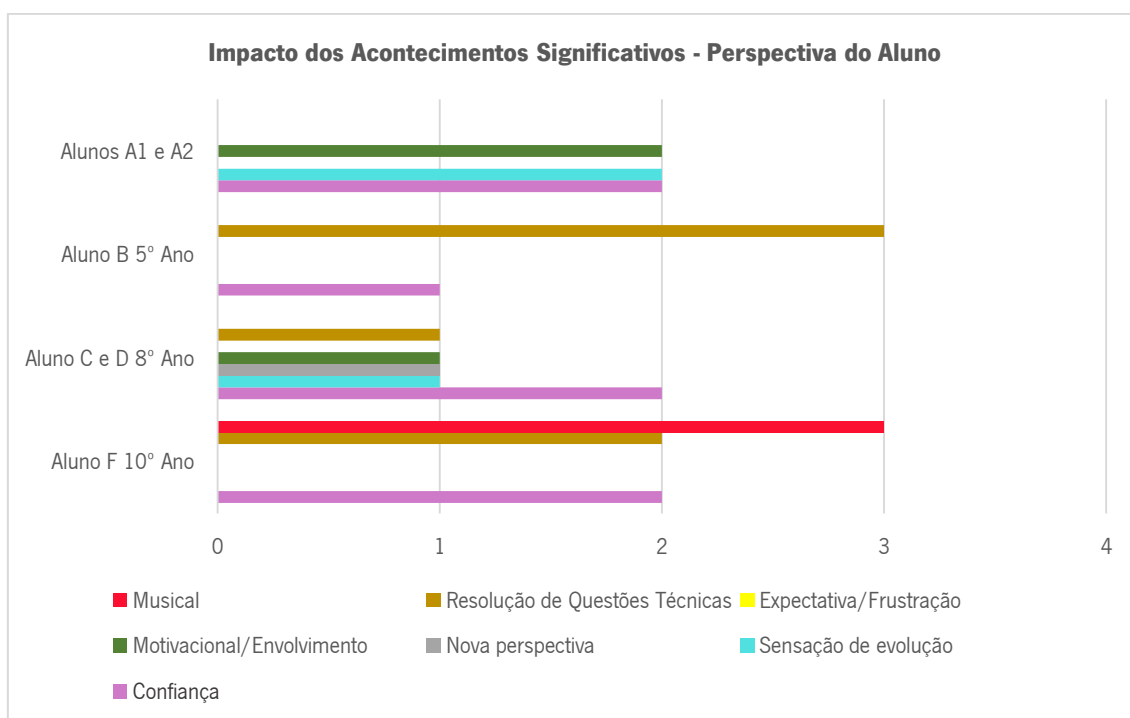


Gráfico 2 - Impacto dos Acontecimentos Significativos - perspectiva do aluno

Os Alunos A1 e A2 (3º ano) identificaram principalmente acontecimentos classificados como *Novos Conteúdos* cujo impacto residiu principalmente nas categorias de *Sensação de Evolução, Motivacional e Confiança*. O aluno B (5º ano) referenciou acontecimentos incluídos na categoria de *Orientação e Interiorização*, sendo o seu impacto associado principalmente à *Resolução de Questões Técnicas*, dos quais duas são relacionados com questões técnicas e duas posturais. Os Alunos C e D referiram acontecimentos principalmente da categoria *Orientação*, associados a impactos, na sua maioria, pertencentes à categoria *Confiança*. Todos os acontecimentos registados pela Aluna F enquadram-se na categoria de *Orientação*, associados principalmente a um impacto *Musical*.

Nos gráficos seguintes estão representados os acontecimentos significativos e respectivos impactos da perspectiva do professor que, como é possível constatar, descrevem acontecimentos associados à *Orientação*, com impacto a nível da *Resolução de Questões Técnicas* nas aulas das Alunas A1 e A2 (3º ano); nas aulas do Aluno B (5º ano) enquadram-se maioritariamente na categoria de *Interiorização*, com principal impacto na *Resolução de Questões Técnicas*; nas aulas dos Alunos C, D (8º ano) os acontecimentos registados são relativos às categorias de *Orientação e Interiorização*, com impacto, maioritariamente, na *Resolução de Questões Técnicas* e, imediatamente a seguir, *Musical*; por fim, nas aulas referentes à Aluna F (10º ano) os acontecimentos correspondem, principalmente à categoria de *Orientação*, cujo impacto diz respeito à *Resolução de Questões Técnicas* e, de seguida, *Musical*.

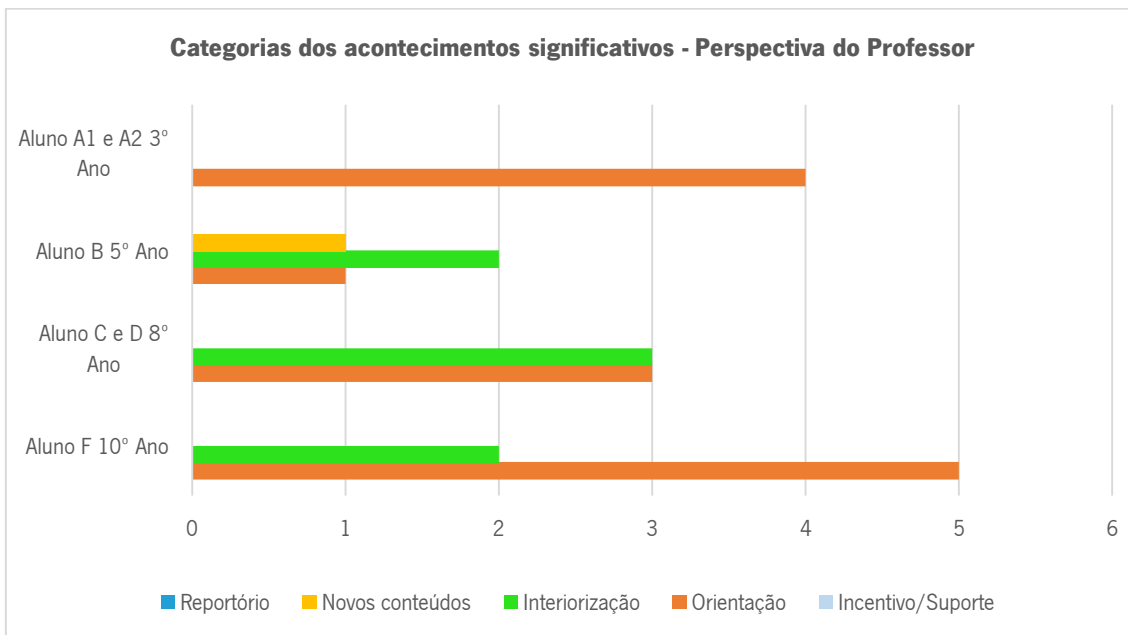


Gráfico 3 - Acontecimentos significativos - perspectiva do professor

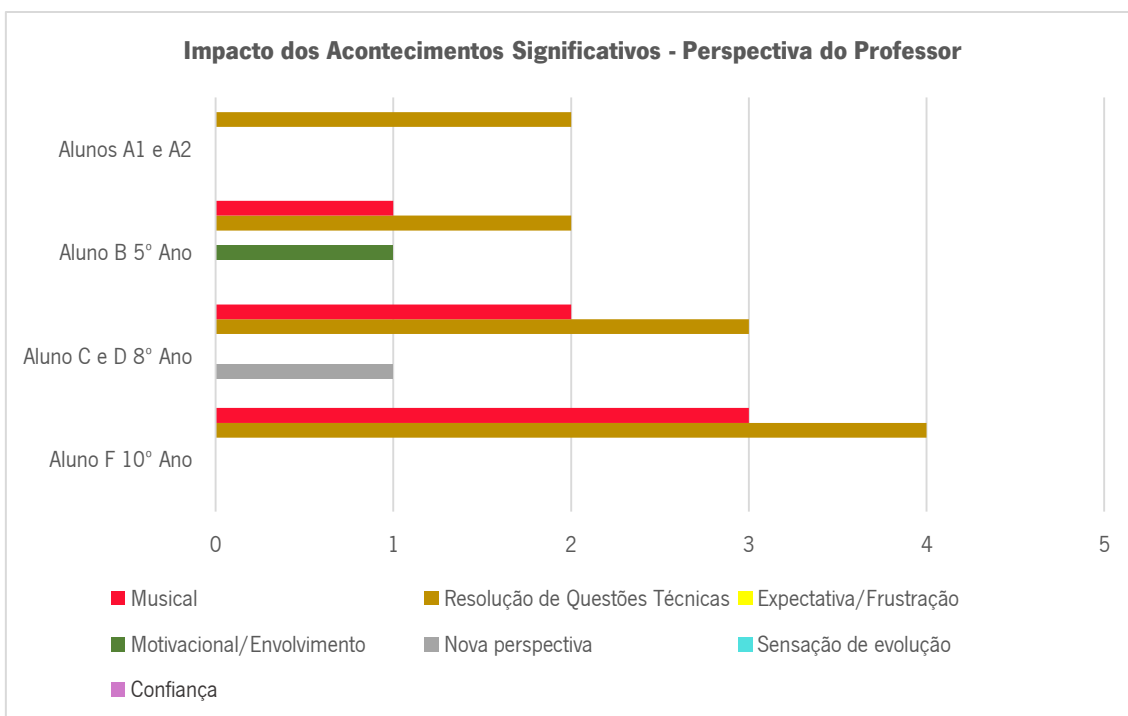


Gráfico 4 - Impacto Acontecimentos Significativos - perspectiva do professor

Importa, de facto, analisar quais os acontecimentos significativos que geram um certo tipo de impacto, da perspectiva do aluno e do professor. Como tal, os seguintes gráficos pretendem aclarar a correspondência e relação entre o acontecimento e o conseqüente impacto.

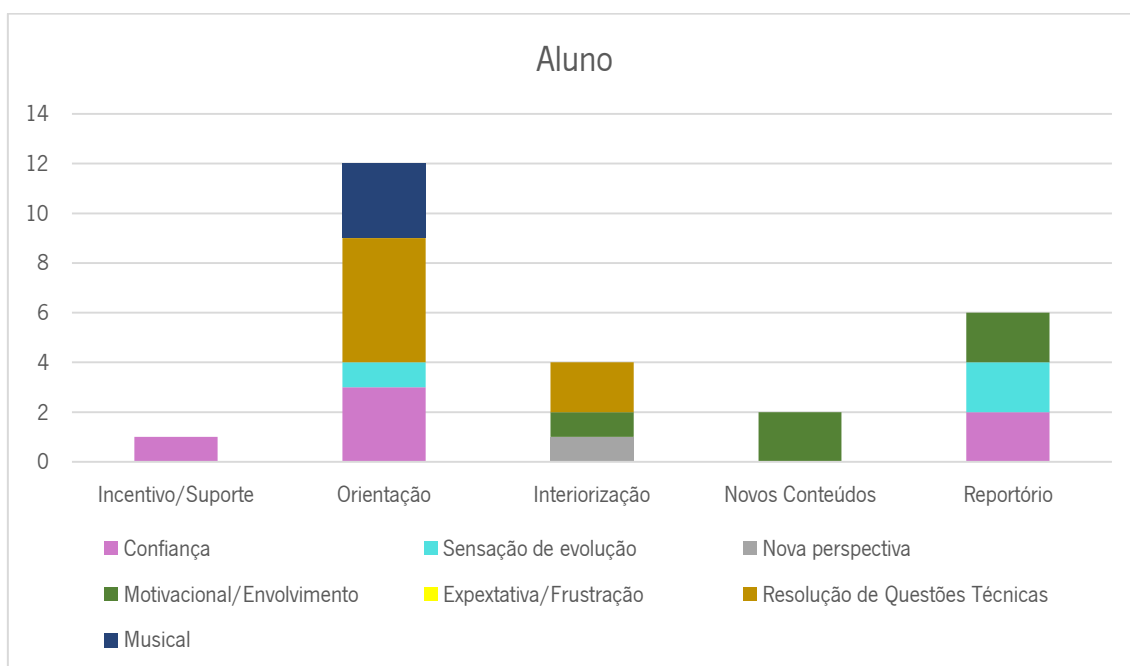


Gráfico 5 - Acontecimentos e respectivos impactos: Aluno

É possível verificar que, da perspectiva do aluno, o impacto na categoria **Confiança**, corresponde a acontecimentos relacionados com a *Orientação*, *Reportório* e *Incentivo*. No que diz respeito ao impacto **Motivacional**, a *Interiorização*, os *Novos Conteúdos* e o *Reportório* foram os acontecimentos que mais foram associados. Na categoria de **Sensação de Evolução** o acontecimento que mais o despoletou foram acontecimentos relacionados com o *Reportório*. O impacto na **Resolução de Questões Técnicas** residiu principalmente em acontecimentos categorizados como *Orientação* e *Interiorização*.

Na perspectiva do professor, os impactos descritos enquadram-se principalmente em duas categorias, **Resolução de Questões Técnicas e Musical**, estando associado a acontecimentos maioritariamente classificados como *Interiorização* e *Orientação*.

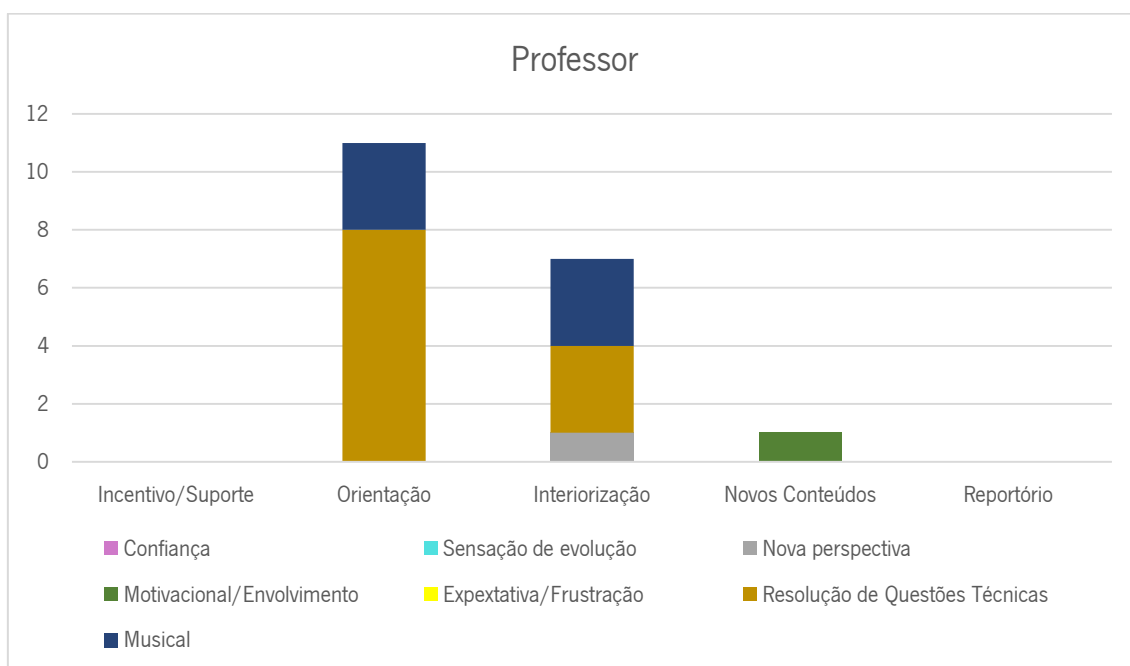


Gráfico 6 - Acontecimentos e respectivos impactos: Professor

Por fim, tendo em conta que um dos objectivos de investigação era conhecer qual a coincidência de acontecimentos significativos entre o professor e o aluno, foi possível identificar 10 acontecimentos pertencentes à mesma categoria, o que corresponde a 23% dos acontecimentos identificados.

6.2.2 Questionário 2 – Acontecimentos significativos com impacto a longo prazo

Apresenta-se, de seguida, as respostas relativas ao Questionário 2, onde se procurou compreender a percepção que os alunos têm acerca da sua aprendizagem, o que consideraram mais significativo ao longo dos seus anos de formação e que expectativas têm relativamente ao seu progresso.

Tabela 5 - Apresentação de resultados: Questionário 2 – Pergunta 1 e 2

Pergunta 1 e 2 – Desde que começaste a aprender violino, refere três acontecimentos que consideres terem sido os mais importantes (decrecente de importância) e o porquê da escolha do acontecimento que está em 1º lugar:

| Aluno | Pergunta 1 | Pergunta 2 |
|-------|--|---|
| 1 | 1- Ir a alguns concertos 2- Ter um amigo em música 3- Aprender várias coisas difíceis | Porque aí eu via várias coisas que me chamavam à atenção e que gostava e tentava fazer em casa. |
| 2 | 1- A 1ª audição 2- A 1ª aula 3- A 1ª vez que toquei em orquestra | Porque é a mais importante. |
| 3 | 1- Quando o professor me deu motivação 2- Primeira audição 3- Primeira audição de orquestra | Transmite confiança. |
| 4 | 1- Poder tocar tudo o que eu quiser 2- Tocar em concertos 3- Perceber e sentir a música | Porque eu gosto muito de tocar outras músicas, fora do meu programa e fora do clássico. |
| 5 | 1- Vi um concerto de uma orquestra na Hungria 2- Ter ficado a suplente como solista no 6º ano 3- A música do 2º e 3º períodos do 7º ano | Pois vi a (?) de (?) que não conhecia |
| 6 | 1- 1º audição 2- 1ª aula 3- Vi um filme motivador | Porque é a 1ª vez que mostramos o que aprendemos. |
| 7 | 1- Comprar um violino melhor 2- 1ª prova 3- Entrar para uma orquestra | Desde que comprei um violino melhor, senti mais prazer em tocar porque soava muito melhor. |
| 8 | 1- Tocar músicas que goste 2- Ouvir a tocarem a música 3- Comprar um violino novo | Quando toco uma música que gosto fico mais motivada para estudar. |
| 9 | 1- Motivação 2- Tocar em orquestra 3- Audições | A motivação é extremamente importante porque faz-nos querer melhorar. |
| 10 | 1- Ser solista com a orquestra 2- Aprender com professores novos 3- Evoluir no método de estudo | Porque senti que a música é o que eu quero para a vida. |
| 11 | 1- Ouvir outras pessoas a tocar 2- Tocar músicas que goste 3- A escola o que é. | Porque ao ouvir outras pessoas a tocar deu-me vontade de aprender a melhorar. |
| 12 | 1- Ter ganho concursos e ser solista no fim do ano 2- Assistir ao vivo grandes orquestras 3- Vídeos sobre grandes violinistas | Porque foram o fruto de um trabalho árduo por minha parte e do professor. |

| | | |
|----|---|---|
| 13 | 1- Primeira audição 2- Primeira aula 3- Vi um filme motivador | Porque foi a primeira vez que toquei para um público |
| 14 | 1- Tocar numa orquestra 2- Participar em masterclass 3- Andar numa academia de música | Porque ensinou-me a trabalhar em grupo e despertou o meu gosto pelo violino. |
| 15 | 1- Aprender a ler pautas 2- Aprender a trabalhar com o arco 3- Aprender vibrato | Porque ao saber ler pautas poderia no mínimo ver uma partitura e imaginar a melodia e como tocá-la. |
| 16 | 1- A minha 1ª audição 2- Ter o mesmo professor há 7 anos, o que facilita a aprendizagem 3- Os concertos e audições em que revela todo o trabalho | Porque foi uma sensação de alívio e satisfação por ter mostrado o meu trabalho ao longo do ano. |
| 17 | 1- Motivação 2- Músicas de orquestras 3- Ter amigos que tocam também | Porque faz-nos querer estudar mais |
| 18 | 1- Motivação 2- Músicas de orquestra 3- Tocar músicas que os amigos conheçam nos intervalos | Porque sem motivação não conseguira tocar |
| 19 | 1- 1ª audição 2- 1ª aula 3- 1ª prova | Porque mostramos o que aprendemos |
| 20 | 1- O professor que tenho agora 2- As peças e os estudos que toquei 3- O vibrato | As coisas mais importantes que nos acontecem e o que nos fazem ser o que somos agora. |

O gráfico seguinte traduz a percentagem correspondente aos acontecimentos que os alunos deram mais importância no decorrer de toda a sua aprendizagem que, como podemos constatar, mostra que 22% dos alunos respondeu “Tocar em orquestra” e, com a mesma percentagem, “Tocar na 1ª audição de violino”. Seguidamente, 16% dos alunos respondeu que “Reportório Motivador” tinha sido o acontecimento mais significativo e 13% assistir a concertos/ver outros músicos a tocar.

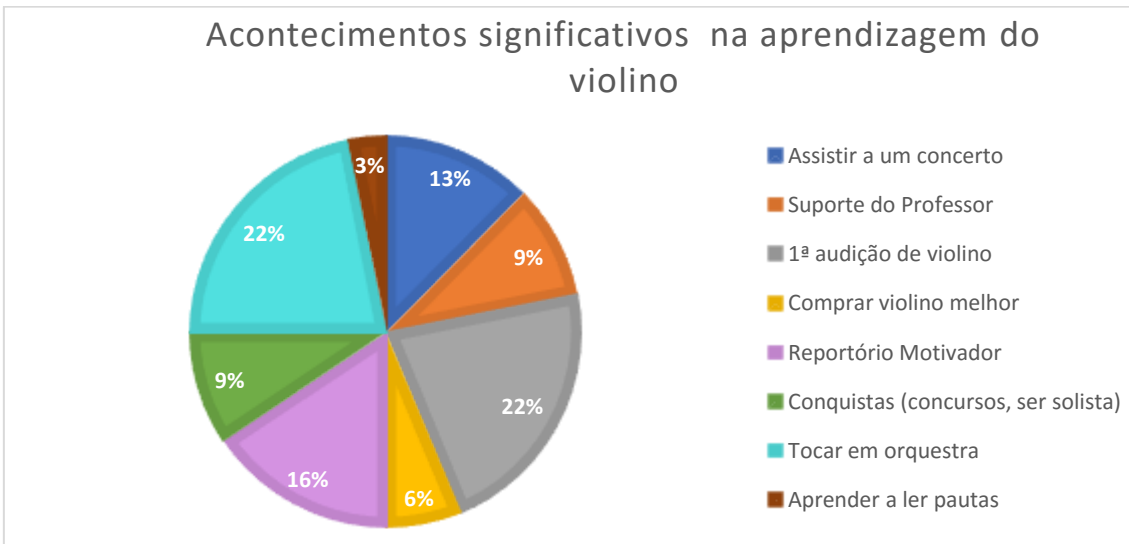


Gráfico 7 - Acontecimentos significativos: Longo Prazo

Relativamente à classificação da importância de certos acontecimentos na aula e analisando as respostas que tiveram mais representatividade, 58% dos alunos considerou *Muito Importante* “O professor exemplificar no violino”, 37,5% dos alunos consideraram *Muitíssimo Importante* “Fazer exercícios para melhorar a técnica no violino” e 25% dos alunos considerou *Pouco Importante* “Ter a oportunidade de desabafar com o professor”.

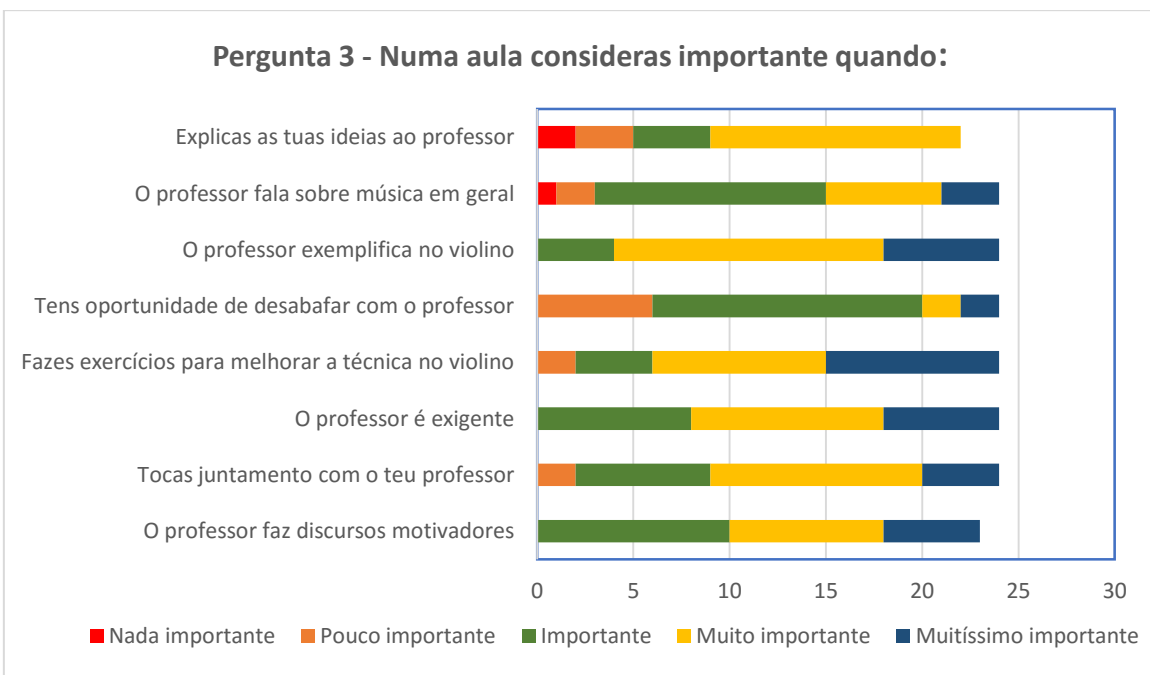


Gráfico 8 - Apresentação de resultados: Questionário 2 - Pergunta 3

Tabela 6 - Apresentação de resultados: Questionário 2 – Resposta dos alunos à pergunta 4

| Pergunta 4 – Em breves palavras, descreve como seria para ti uma aula ideal de violino: | |
|--|---|
| Aluno | Respostas |
| 1 | O professor tocar juntamente com o aluno até um certo ponto em que deixa o aluno tocar sozinho. |
| 2 | O professor ser exigente, mas haver momentos divertidos também. |
| 3 | Fazer exercícios interessantes com o violino. |
| 4 | Uma aula onde podíamos compor uma música de violino e partilhar todas as ideias que tivéssemos. |
| 5 | Uma aula em que aprendêssemos novas técnicas ou como as melhorar. |
| 6 | O professor chamar a atenção dos erros e ajudar a melhorar a técnica. |
| 7 | O professor chamar sempre a atenção. |
| 8 | Para mim, uma aula ideal de violino seria o professor e o aluno trabalharem juntos. |
| 9 | Tocar uma parte do repertório e trabalhar tecnicamente. |
| 10 | O professor exemplifica e exige mais. |
| 11 | Uma aula em que estejam os dois (aluno/professor) bem-dispostos e ajudem-se um ao outro. |
| 12 | Uma aula em que eu conseguisse fazer tudo o que o professor quer na música. |
| 13 | Tocar os estudos que gosto mais. |

| | |
|----|--|
| 14 | 1- Tocar 2- Errar 3- Professor explicar 4- Tentar 5- Acertar |
| 15 | Ambos (professor e aluno) tocarem e trabalharem juntos. |
| 16 | Trabalhar mais a técnica, aprender os termos técnicos bem, estudar uma peça desafiante, ter o professor a prestar atenção 100% e apoiar e motivar. |
| 17 | Eu tocar tudo perfeito e o meu professor bater-me palmas por eu tocar tão bem. |
| 18 | Tocar o repertório bem e o professor gostar. |
| 19 | O professor chama a atenção sobre os erros e ajudar a melhorar a técnica. |
| 20 | Uma aula em que tenhamos tempo para ver tudo com calma sem precipitações. |

Na pergunta 4, onde se explora as expectativas dos alunos relativamente ao que seria uma aula ideal, é de notar que é referido, na maioria dos casos: **a importância da colaboração entre o professor e o aluno; a exigência** que se deve sentir na aula e importância de **corresponder às indicações e expectativas do professor**.

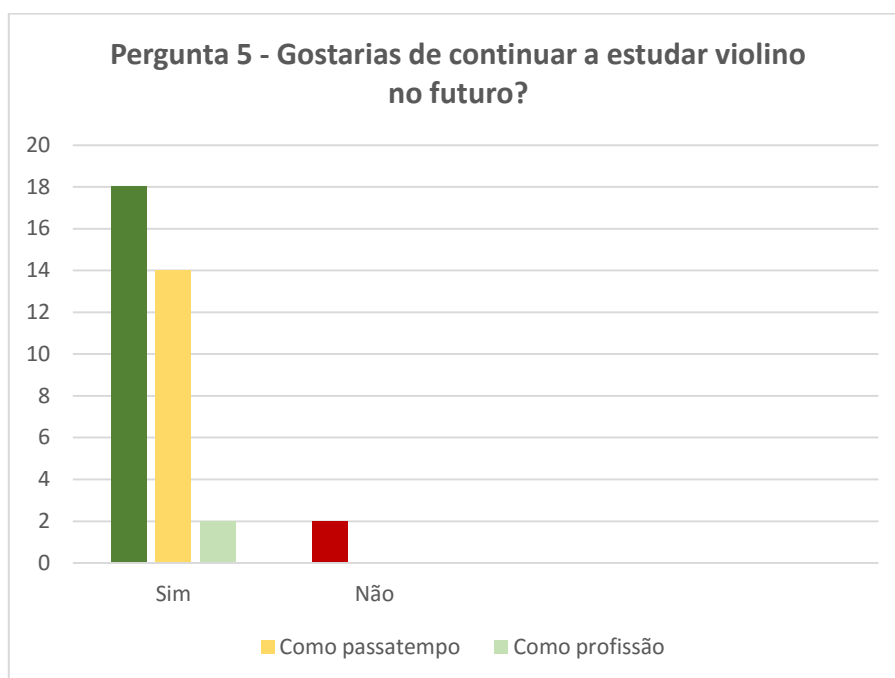


Gráfico 9 - Apresentação de resultados: Questionário 2 - Pergunta 3

Importa conhecer o número de alunos que aspiram uma carreira profissional no âmbito musical, tendo presente que as respostas são de alunos que estão no 7º e 8º anos de escolaridade e que, por isso, não estão numa fase decisiva de escolha, sendo que 90% dos alunos respondeu ter interesse em continuar a tocar violino, dos quais 10% responderam afirmativamente ao prosseguimento de uma carreira violinística.

Tabela 7 - Apresentação de Resultados: Questionário 2 - Pergunta 6 e 7

| | Pergunta 6- O que mais gostas no facto de tocares violino? | Pergunta 7 – O que achas que melhoraria a tua aprendizagem do violino? |
|-------|---|---|
| Aluno | | |
| 1 | Gosto de tocar músicas que gosto. | Ir a mais audições e concertos. |
| 2 | Poder tocar várias músicas. | O professor ser um pouco mais exigente. |
| 3 | Há a possibilidade de tocar músicas bonitas. | Masterclass (nunca fui) |
| 4 | Poder aproveitar o som do violino ao máximo. | Conseguir mais tempo para tocar. |
| 5 | Poder relaxar quando estou a tocar. | Mais motivação. |
| 6 | O professor. | Estudar mais tempo. |

| | | |
|----|---|---|
| 7 | Fazer as pessoas que me ouvem sorrir. | Eu acho que a minha aprendizagem é boa, mas se tivesse mais horas de aula seria melhor. |
| 8 | Conseguir tocar as músicas de que gosto. | Sentir-me mais motivada para estudar. |
| 9 | Gosto de poder transmitir felicidade às pessoas. | Ter mais tempo para estudar em casa. |
| 10 | Sentir a música. | A minha aplicação. |
| 11 | Poder tocar para as pessoas. | O professor motivar. |
| 12 | Da história que a peça conta. | Conseguir usar mais a mão do arco. |
| 13 | As músicas. | Estudar mais. |
| 14 | Gosto de aprender músicas fixes e tocar para a minha família. | Assistir a concertos de grandes violinistas. |
| 15 | A sonoridade. | Músicas fixes como “Days of yore” para motivar o músico. |
| 16 | Ser desafiante tocar músicas cada vez mais difíceis e aprender sempre coisas novas. | Mais estudo e ir a masterclass. |
| 17 | Das músicas de orquestra. | Estudar mais. |
| 18 | Das músicas de orquestra. | Estudar mais. |
| 19 | O professor. | Estudar mais violino. |
| 20 | O som, ser desafiante e cada vez mais difícil ao longo dos anos. | Estudar mais. |

Na pergunta “O que mais gostas no facto de tocar violino”, 40% dos alunos respondeu ser o “**Reportório motivador**”, 18% ao facto de poder “**Transmitir emoções e tocar para outras pessoas**”, 13% realça o som do instrumento e, com a mesma percentagem (9%), os alunos referem ainda a possibilidade em “**Envolver-se com a música**”, o “**Professor**” com que trabalham e o facto de ser “**Desafiante e de tocarem coisas cada vez mais difíceis**”.

Em relação ao que pensam os alunos sobre o que poderia melhorar a sua aprendizagem, 40% aponta para **mais tempo de estudo**, 18% para uma **maior motivação** e, com percentagens mais baixas, referem também a importância **de ouvir mais concertos** e participar em **masterclass**.

A última pergunta do questionário procurava clarificar em que ambiente os alunos consideravam que ocorriam mais momentos significativos para a sua aprendizagem, sendo que

metade dos alunos responderam **“A aula de violino”** como 1ª opção, ficando a **“Orquestra da escola”** como a 2ª opção mais escolhida e **“Em casa”** a 3ª opção.

6. 2. 3 QUESTIONÁRIO 3 – Acontecimentos significativos: curto prazo

Este questionário tinha como objectivo aclarar os dados sobre as percepções dos alunos relativamente à sua aprendizagem durante aula, explorando as suas expectativas, frustrações e sensações/emoções. Ao analisar as respostas (em anexo), foi possível constatar que existe uma **grande expectativa** em relação à **Orientação** que os alunos esperam do professor e, em geral, consideram que não conseguiram apresentar na aula os resultados do estudo realizado em casa, e por isso, descrevem muitas vezes **sentimentos de frustração**.

Na pergunta 4, onde era pedido aos alunos para exprimirem que emoções e pensamentos tinham identificado durante a aula, foi notória a maior capacidade das alunas A1 e A2 (3º ano) em descrever o que sentiam através de emoções concretas como a alegria ou ansiedade, enquanto que os restantes alunos não identificaram com muita frequência emoções, apenas pensamentos e estratégias.

6.3 Discussão de Resultados

A investigação dos acontecimentos significativos na aprendizagem do violino procurava compreender melhor a perspectiva do aluno relativamente a este processo e, concomitantemente, estabelecer uma relação entre a óptica do professor e a do aluno, procurando indicadores acerca da coincidência, ou não, dos objectivos de ambos os intervenientes, pois, certamente, uma boa aliança poderia impulsionar a aprendizagem, tal como Altimir (2010), citado por Costa (2015), realça na área da Psicologia, mais concretamente no prisma da relação terapêutica.

Apesar de os resultados esperados no Questionário 1 fossem mais direccionados para a relação pedagógica entre o aluno e professor, foi notório o enfoque dado, por ambos, à importância de evoluir tecnicamente no instrumento e, por isso, o tipo de acontecimento registado esteve ligado, muitas vezes, à *Orientação* do professor, com principal impacto na

Resolução de Questões Técnicas, à excepção das Alunas A1 e A2. Estas alunas de 3º ano consideraram ter sido mais importante a aprendizagem de *Novos Conteúdos*, pois associam a sua evolução à aprendizagem de novo reportório e, para além disso, referem frequentemente a expectativa de “passarem para outra peça”. Esta informação é útil e pertinente como foco de reflexão, no sentido em que é importante para um professor ponderar de que forma é possível manter a motivação dos alunos mais novos, sem comprometer a evolução no instrumento.

Os alunos B, C, D e E referenciaram, efectivamente, acontecimentos relativos à *Orientação* que recebem do professor, contudo com impactos diferentes na sua aprendizagem. O aluno B (5º ano) pareceu direccionar as *Orientações* do professor principalmente para a *Resolução de Questões Técnicas*, enquanto que os alunos C e D (8º) aparentavam atribuir o impacto dos acontecimentos significativos na sua *Confiança*. A análise das respostas da aluna E (10º ano) sugeriam que os acontecimentos significativos tinham um impacto mais preponderante no seu desenvolvimento *Musical*, como seria de esperar tendo em conta o nível de escolaridade mais avançado.

É de realçar que existe uma divergência no que diz respeito ao número de acontecimentos identificados pelos alunos como *Orientações*, enquanto que o professor relatou mais acontecimentos classificados como *Interiorização*, o que efectivamente sugere que o professor tem como objectivo que os alunos assimilem mais profundamente as ideias da aula, utilizando expressões como “a importância de...” ou “ter consciência de...”, enquanto que o aluno utiliza uma linguagem que traduz a concretização de instruções, e não tanto de consciencialização, com por exemplo “O professor disse-me para...”. Esta distinção entre *Orientação* e *Interiorização* parece ser uma questão importante na reflexão da prática pedagógica, uma vez que a *Interiorização* é um objectivo central dos professores, pois proporciona momentos de evolução e mudança e os alunos parecem receber essa informação na forma de instrução.

Durante a análise dos dados, e cruzando-os com a revisão de literatura relativamente aos Acontecimentos Significativos em Psicologia, surgiu um foco aliciante para reflexão, que diz respeito à colaboração terapêutica. Ora, os acontecimentos significativos registados surgiram principalmente da *Orientação* do professor, contudo é legítimo pensar que *Colaboração* entre o professor e o aluno proporcionariam aprendizagens mais profundas e douradoras.

Como foi possível constatar, a sincronia entre a perspectiva do aluno e do professor foi de 23%, percentagem relativamente baixa, à semelhança dos resultados da investigação em acontecimentos significativos já realizada (Timulak, 2007). Este autor verificou que “os indivíduos valorizavam mais os aspectos emocionais dos acontecimentos, ou seja, colocavam mais ênfase nos aspectos relacionais, como o suporte/segurança, e os terapeutas focavam-se mais nos impactos cognitivos” (Timulak, 2007, citado por Costa, 2015). Efectivamente, os registos feitos pelo professor dos acontecimentos significativos fazem crer que a acção pedagógica durante a aula está mais focada no desenvolvimento cognitivo do aluno e no alcance de objectivos do programa, naturalmente. Contudo, é de notar que os alunos, por sua vez, ambicionam um reforço na sua confiança relativamente àquilo que são capazes de fazer, ideia corroborada por Pajares (1996), baseada na teoria da auto-eficácia (Eccles, et. all 1983), que afirma que “a percepção das capacidades pessoais é tão preponderante que é possível especular sobre a influência da motivação num aluno e o futuro da sua evolução na área musical” (Pajares, 1996).

No que diz respeito aos resultados referentes aos acontecimentos significativos com impacto a longo prazo nos alunos, os dados foram reveladores da importância da música de conjunto, já que a grande maioria dos alunos referiu que tocar em orquestra foi um dos três acontecimentos mais significativos na sua aprendizagem do violino. Esta informação reforça, de facto, a importância de uma instituição investir num ensino de qualidade nos agrupamentos de música de conjunto, já que são momentos propícios a aprendizagens significativas.

Ainda no que diz respeito ao impacto a longo prazo, foi possível uma aproximação ao conhecimento das percepções e das expectativas dos alunos relativamente à sua aprendizagem. Constatou-se que os alunos se responsabilizam fortemente pelo seu progresso no instrumento, uma vez que um número elevado de alunos respondeu que um dos factores que melhoraria a sua aprendizagem seria o aumento de horas de estudo e uma maior motivação. Para além disso, a valorização por parte dos alunos de uma boa relação professor-aluno aparece nos resultados à pergunta “Como seria uma aula ideal?”, onde as respostas passaram pela referência à colaboração entre o professor e aluno, realçando a importância da exigência do professor e focando principalmente um impacto na sua motivação.

VII - Conclusões

Este estudo exploratório acerca dos acontecimentos significativos da aprendizagem do violino ambicionou realizar um levantamento de questões passíveis de reflexão, que fossem proficuas à comunidade pedagógica associada ao ensino instrumental em geral, e do violino em particular. O contexto em que decorreu a intervenção pedagógica – Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga - foi definitivamente um solo fértil para germinação e partilha de ideias, onde os alunos puderam experienciar uma nova abordagem pedagógica e, ao mesmo tempo, participar na construção e desenvolvimento pessoal, profissional e musical do professor-estagiário.

Desde o momento em que o estágio profissional teve início, em Outubro de 2016, até o seu término em Junho de 2017, a pré-disposição dos alunos e o espírito colaborativo e de iniciativa demonstrados foram, deveras, impulsionadores para o alcance dos objectivos que este tipo de formação almeja. Concomitantemente, a colaboração entre o professor-investigador e o professor cooperante, e conseqüente abertura e disponibilidade, permitiu um desenho do Plano de Intervenção adequado aos alunos participantes, não só com o objectivo de enriquecer o contexto pedagógico, como também de favorecer a recolha de dados para a investigação.

A avaliação realizada ao Plano de Intervenção Pedagógica revelou que, efetivamente, “a auto-reflexão é só por si um instrumento útil e clarificador” (Levitt & Rennie, 2004), sendo este um dos objectivos definidos inicialmente. Em contrapartida, tomou-se como certo que o pensamento reflexivo seria uma ferramenta que os alunos teriam em sua posse e que,

instintivamente, a utilizariam caso lhes fosse solicitado. Numa futura prática pedagógica, será fulcral a estruturação de actividades que visem o desenvolvimento da visão auto-crítica, para uma sustentação da autonomia dos alunos no percurso académico e na sua utilização como instrumento vantajoso numa futura carreira profissional/musical.

A informação recolhida na investigação poderá representar um humilde passo para o aprofundamento da aprendizagem do violino, através desta abordagem do conhecimento e identificação de acontecimentos significativos. Verificou-se que o sincronismo entre a perspectiva do aluno e do professor em relação à mesma aula era relativamente baixo, pois apenas 23% dos acontecimentos foram coincidentes. Apesar da interpretação dos dados não ser passível de generalização, é um indicador que tem um forte potencial para futuras investigações, onde fosse possível verificar se o aumento da sincronia de acontecimentos significativos descritos pelo o aluno e pelo professor, favoreceria os resultados da aprendizagem do violino a médio e longo prazo.

São de realçar ainda outros dados reunidos nesta investigação, que esperava encontrar registos de acontecimentos significativos mais direccionados para a relação professor-aluno e acabou por vê-los descritos nas expectativas dos alunos em relação a uma aula ideal. Ou seja, os alunos ambicionam na sua aprendizagem uma relação de colaboração com o professor, contudo, durante a aula parecem não estar tão conscientes das possibilidades dessa interação, talvez por considerarem apenas um acontecimento significativo a resolução de questões técnicas que possibilitem uma performance positiva em audições e exames. Esta problemática aparece desenvolvida pela pedagoga Dominique Hoppenott (2002) que descreve o risco de centrar a aprendizagem do instrumento apenas em função de audições, exames ou concursos, desvalorizando o auto-conhecimento e o bem-estar pleno com o instrumento, com a música e consigo próprios.

Ainda neste âmbito, importa debruçar-se acerca do significado do elevado número de acontecimentos referentes a questões técnicas do violino, merecendo atenção um possível debate acerca da importância da base técnica desenvolvida no ensino básico e secundário e, mais importante, que finalidade lhes deve ser atribuída. A pedagoga supracitada sugere que “a importância de uma técnica instrumental, absolutamente lógica e fundamentada, deverá ser utilizada como recurso para a expressão musical” (Hoppenot, 2002).

Outro dado relevante obtido foi a percentagem de alunos, de 7º e 8º anos de escolaridade, que aspiravam uma carreira profissional na música, que se verificou como sendo apenas 10%. Evidentemente, não sendo, apesar de tudo, anos decisivos no percurso académico e por isso ainda existir um grande espaço de ajuste, seria pertinente um estudo, num formato de *follow-up*, que permitisse estabelecer uma relação entre o tipo de acontecimentos significativos identificados, as expectativas dos alunos e as escolhas académicas e profissionais no futuro.

O surgimento das categorias referentes a “Reportório Motivador” e “Novos conteúdos” como acontecimentos significativos descritos pelos alunos vem enfatizar a procura dos professores por um equilíbrio entre promoção do interesse pelo violino e um desenvolvimento consistente do instrumento, a nível técnico e musical.

Em suma, a investigação e intervenção pedagógica, que resultaram do trabalho realizado no estágio, formaram um *background* indispensável para uma futura prática mais consciente e adequada à realidade, certa de uma compreensão um pouco mais próxima da aprendizagem e da relação pedagógica *sui generis* entre o professor de instrumento e o aluno, este que, independentemente do seu percurso, levará consigo esta experiência ao longo da vida.

VIII – Bibliografia

Almeida, L. & Freire, T. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: APPORT

Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra p.312 categorização

Arnold, J. A. (1997). A comparison of attributions for success and failure in instrumental teaching among sixth-, eighth-, and tenth-grade students. *Applications of research in Music Education*, 15(2), 19-23.

Asmus, E.P. (1986). “Student beliefs about the causes of success and failure in music. A study of achievement motivation”. *Journal of Research in Music Education*, 34, 262-278.

Asmus, E.P. (1989). "The effect of music teachers on students' motivation to achieve music". *Canadian Journal of Research in Music Education*, 30, 14-21.

Bakker, A. B. (2003). "Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences". *Journal of Vocational Behavior*, 66, 26-44

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora

Cooke, M., & Morris, R. (1996). Making Music in Great Britain. *Journal of the Market Research Society*, 28 (2), 123-134.

Corrêa, A. (2016). *Os acontecimentos significativos e a relação terapêutica: Compreendendo a mudança em psicoterapia*. Tese de Doutorado em Psicologia Aplicada. Universidade do Minho.

Corrêa, A., Ribeiro, E., & Costa, S. (2016). "O impacto dos acontecimentos significativos no processo terapêutico: Um estudo de caso de sucesso". *Análise Psicológica*, 3 (XXXIV), 203-217.

Costa, S. (2015). *Acontecimentos significativos em terapia cognitivo-comportamental: perspectiva do cliente e do terapeuta*. Tese de Mestrado em Psicologia Aplicada. Universidade do Minho.

Creech, A. & Hallam, S. (2006). "Every picture tells a story: Pupil representations of learning the violin". *Educate*, 6 - 1, 35-56.

Creech, A. (2009). "Teacher-pupil-parent triads: A typology of interpersonal interaction in the context of learning a musical instrument". *Musicae Scientiae*, XII - 2, 387-413

Creech, A., & Hallam, S. (2010). "Interpersonal interaction within the violin teaching studio: The influence of interpersonal dynamics on outcomes for teachers". *Psychology of Music*, 38 (4), 403-421.

Davidson, J. W., Sloboda, J. A., & Howe, M. J. A., (1994). Is everyone musical? *Psychologist*, 7 (8), 349-355.

Dweck, C. S. (1986). *Motivational processes affecting learning*. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.

Dolloff, L. A., (1999). Imagining Ourselves as Teachers: the development of teacher identity in music teacher education. *Music Education Research*, 1 (2), 191-207.

Eccles, J.S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives* (75-146). San Francisco, CA: Freeman

Elliott, R. & James, E. (1985). "Significant events and the analysis of immediate therapeutic impacts". *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 22(3), 620–630.

Elliott, R. (1989). "Comprehensive process analysis: Understanding the change process in significant therapy events". *Entering the Circle: Hermeneutic Investigation in Psychology*. (pp. 165–184). New York: State University of New York Press.

Esteves, M. (2006). A análise de conteúdo. In J. A. Lima & J.A. Pacheco (Orgs.). *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. (105-126). Porto Editora.

Flanders, N. (1960). "A Teacher influence, pupil attitudes and achievement. University of Michigan". Consultado a 26/11/2016 e disponível em

<https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015001416042;view=1up;seq=7>

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra

Fontaine, A. (2005). *Motivação em Contexto Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta

Gembris, H. & Davidson, J. W. (2002). *Environmental Influences*. In R. Parncutt & G. F. McPherson (Eds.). *The Science and Psychology of Music Performance – Creative Strategies for Teaching and Learning*. Oxford University Press

Gustafson, R. (1986). Effects of interpersonal dynamics in the student-teacher dyads on diagnostic and remedial content of four private violin lessons. *Psychology of Music*, 14 (2), 130-139.

Hoppenot, D. (2002). *El violín interior*. (J. Sanabras, Trad). Real Musical (Obra original publicada em 1981)

Knowles, J. G. (1992). Models for understanding preservice and beginning teachers' biographies: illustrations from case studies. In I. F. Goodson (Ed.). *Studying Teachers' Lives* (New York, Teachers College Press), 99-152

Lamont, A. (2011). "University student's strong experiences of music: Pleasure, engagement and Meaning". *Musicae Scientiae*, 15, 229-249

Levitt, H. M & Piazza- Bonin, E. (2002). "Therapists' and clients' significant experiences underlying psychotherapy discourse". *Psychotherapy Research*, 21 (1), p. 70-85.

Levitt, H. M & Rennie, D. L. (2004). Narrative activity: Clients' and therapists' intentions in the process of narration. In L. E. Angus & J. McLeod (Eds). *The Handbook of narrative and psychotherapy: Practice, Theory and Research* (p. 247-262). Sage Publications

Llewelyn, S. P. (1988). Psychological therapy as viewed by clients and therapists. *The British Journal of Clinical Psychology*. The British Psychological Society, 27 (3), 223-237.

McPherson, G. E., & McCormick, J. (1999). Motivational and self-regulated learning components of musical practice. *Bulletin of the Council of Research in Music Education*, 15, 31-39.

Nicholls, J. (1990). What is ability and why are we mindful of it? A development perspective. In R. J. Sternberg and A. C. Lehmann (Eds.), *Competence considered* (11-40). New Haven, CT: Yale University Press

Oliveira, J. (2007). *Psicologia da Educação – 2º Volume, Ensino - Professor*. Legis Editora

O'Neil, S. A. (1997). The role of practice in children's early musical performance achievement. In *Current theory and research on instrumental practice* (53-77). Oslo: Norges Musikhogskole.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs and mathematical problem-solving of gifted students. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 325-433.

Parncutt, R. & McPherson, G. E. (Ed.) (2002). *The Science and Psychology of Music Performance – Creative Strategies for Teaching and Learning*. Oxford University Press.

Persson, R. S. (1995). Psychosocial stressors among student musicians: A naturalistic study of the teacher-student relationship. *International Journal of Arts Medicine*, IV (2), 7-13.

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Plomin, R., DeFries, J. C., & Loehlin, J. C. (1977). Genotype-environment interaction and correlation in the analysis of human behavior. *Psychological Bulletin*, 84, p. 309-322

Postic, M. (1979). *Observação e Formação de Professores*. Livraria Almedina, Coimbra

Projecto educativo 2014-2018, Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga

Roberts, B. (1991). *Music Teacher Education as Identity Construction*. *Music Education*, 18, 30-39

Schmidt, C. P., & Stephans, R. (1991). Locus of control and field dependence as factors in students in evaluations of applied music instruction. *Perceptual and Motor Skills*, 73 (1), 131-136.

Simões, M. R. (1996). A avaliação neuropsicológica das dificuldades de aprendizagem (I). *Revista Portuguesa de Psicopedagogia*, XXX (2), 263-312.

Sousa, R. (2003). *Factores de Abandono escolar no ensino vocacional da Música*. Universidade do Porto

Thompson, C. (1999). "Action, Autobiography and Aesthetics in Young Children's Self-Initiated Drawings". *The International Journal of Art & Design Education*, 18 -2, 155-161

Timulak, L. (2007). Identifying core categories of client-identified impact of helpful events in psychotherapy: A qualitative meta-analysis. *Psychotherapy Research*, 17 (3), p. 305-314.

Timulak, L. (2010). Significant events in psychotherapy: An update of research findings. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 83, p. 421-447.

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Anexos

Anexo I - Questionário 1 – Acontecimentos Significativos: Curto Prazo (HAT Adaptado)

Aspetos Úteis da Terapia (HAT)²³

Código

Data

Robert Elliott © 1993
University of Toledo

1-De todos os acontecimentos desta aula, qual o/a **ajudou** mais ou foi mais importante para si? (por acontecimento, entende-se algo que tenha acontecido durante a aula. Poderá ser algo que disse, ou fez, ou algo que o/a professor disse ou fez).

2. Poderia descrever de que forma é que este acontecimento o/a ajudou ou foi importante para si, para que é que lhe serviu?

3. Em que medida é que este acontecimento o/a ajudou? Assinale com um "x" a sua resposta, na escala seguinte:

| | | | | |
|-------------------------------|-----------------|-------------------------|-----------------|----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ----- ----- ----- ----- ----- | | | | |
| Não ajudou nada | Ajudou pouco | Ajudou moderadamente | Ajudou muito | Ajudou muitíssimo |

4. Em que altura da aula ocorreu este acontecimento?

| | | | | |
|-------------------------------|--|------|--|-----|
| ----- ----- ----- ----- ----- | | | | |
| Início | | Meio | | Fim |

5. Quanto tempo, aproximadamente, durou este acontecimento?

6. Houve mais algum acontecimento durante a aula que o/a tenha ajudado especialmente?

Sim Não

²³ Adaptado para português por Célia Sales, Sónia Gonçalves, Eugénia Fernandes, Daniela Sousa; Isabel Silva, Jane Duarte & Robert Elliott. Adaptado para contexto de uma aula de instrumento por Joana Costa

Universidade do Minho
Mestrado em Ensino de Música²⁴
Joana Luísa Costa

Questionário 2

Ano de escolaridade: _____ Data: ____/____/____ Idade: _____

1- Desde que começaste a aprender a tocar violino, refere três acontecimentos que consideres terem sido os mais importantes (coloca-os de forma decrescente de importância):

1. _____

2. _____

3. _____

2- Explica em breves palavras o porquê do ponto 1 ser o mais importante.

3- Numa aula consideras importante quando:

²⁴ Questionário inserido do Projecto de Estágio *Acontecimentos Significativos na Aprendizagem do Violino*, sob a orientação da Prof. Helena Vieira.

3.1- O professor faz discursos motivadores

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----------------|------------------|------------|------------------|-----------------------|
| Nada importante | Pouco Importante | Importante | Muito Importante | Muitíssimo Importante |

3.2- Tocas juntamente com o professor

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----------------|------------------|------------|------------------|-----------------------|
| Nada importante | Pouco Importante | Importante | Muito Importante | Muitíssimo Importante |

3.3- O professor é exigente

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----------------|------------------|------------|------------------|-----------------------|
| Nada importante | Pouco Importante | Importante | Muito Importante | Muitíssimo Importante |

3.4- Fazes exercícios para melhorar a técnica no violino

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----------------|------------------|------------|------------------|-----------------------|
| Nada importante | Pouco Importante | Importante | Muito Importante | Muitíssimo Importante |

3.5- Tens oportunidade de desabafar com o professor

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----------------|------------------|------------|------------------|-----------------------|
| Nada importante | Pouco Importante | Importante | Muito Importante | Muitíssimo Importante |

3.6- O professor exemplifica no violino

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----------------|------------------|------------|------------------|-----------------------|
| Nada importante | Pouco Importante | Importante | Muito Importante | Muitíssimo Importante |

3.7- O professor fala sobre a música em geral

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----------------|------------------|------------|------------------|-----------------------|
| Nada importante | Pouco Importante | Importante | Muito Importante | Muitíssimo Importante |

3.7- Explicas as tuas ideias ao professor

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----------------|------------------|------------|------------------|-----------------------|
| Nada importante | Pouco Importante | Importante | Muito Importante | Muitíssimo Importante |

4- Em breves palavras, descreve como seria para ti uma aula ideal de violino.

5- Gostarias de continuar a estudar violino no futuro?



-Sim

-Como passatempo

-Não

-Como profissão

6- O que mais gostas no facto de tocares violino?

7- O que achas que melhoraria a tua aprendizagem do violino?

8- Consideras que os momentos mais significativos da tua aprendizagem acontecem (numera por ordem de importância, sendo o 1 o mais importante):

Na aula de violino

Em casa

Estágio e cursos suplementares

Outros

Qual/Onde? _____

Na orquestra da escola

Masterclass

Com colegas/amigos

Obrigada pela colaboração!

Questionário 3

Ano de escolaridade: _____ Data: ____/____/____ Idade: _____

1- Durante esta aula de violino o que mais te surpreendeu?

2- O que estavas à espera que acontecesse nesta aula?

3- Escolhe uma frase que o professor disse nesta aula e que tenhas achado importante.

4- Preenche cada espaço com algo que tenhas sentido ou pensado nesta aula que aches importante:

Senti _____

Pensei _____

5- Escolhe uma coisa que tenhas feito ou dito na aula e que tenhas achado importante.

Obrigada pela tua colaboração!

²⁵ Questionário inserido do Projecto de Estágio *Acontecimentos Significativos na Aprendizagem do Violino*, sob a orientação da Prof. Helena Vieira

Anexo IV – Apresentação de resultados Questionário 2: curto prazo

Pergunta 1 - Durante esta aula de violino o que mais te surpreendeu?

| Alunos A1 e A2 | Aluno B | Aluno C e D | Aluno E | Aluno F |
|--|--|---|--------------------------|--|
| “Surpreendeu-me eu ter tocado bem nesta aula” | “Que melhorei bastante em relação ao ritmo”. | “Descobri que às vezes quando estamos tensos a tocar o problema pode vir das costas”. | “Estar-me a correr mal”. | “Foi o som que deveria tirar do violino”. |
| + | + | Nova perspectiva | - | Nova perspectiva |
| “Tocar com piano e de tocar de olhos fechados” | “Não conseguir controlar o arco”. | “Conseguir tocar uma parte difícil da peça”. | | “O facto de tocar o estudo ainda mais lento do que estava acostumada em casa”. |
| + | - | + | | - |
| “Dar uma música nova” | | “Que um dos estudos estava melhor”. | | |
| + | | + | | |
| “Surpreendeu-me o professor tocar melhor do que eu”. | | | | |
| - | | | | |
| “Ter muitos erros em coisas tão básicas”. | | | | |
| - | | | | |

Pergunta 2 - O que estavas à espera que acontecesse nesta aula?

| Alunos A1 e A2 | Aluno B | Aluno C e D | Aluno E | Aluno F |
|---|---|---|--|---|
| “Que soubesse a música” | “Que conseguisse tocar o estudo 44 sem folhas”. | “Que o estudo estivesse um pouco melhor”. | “Que conseguisse tocar melhor o concerto”. | “Que o professor me ajudasse a melhorar o estado dos estudos”. |
| - | - | - | + | Orientação |
| “Que eu nesta aula estudasse a música com o professor”. | | “Ver estudos e escalas”. | “Preparar a minha sonata para a audição”. | “Que me ajudassem mais no modo em que toco as peças, ou seja, ajudar a tirar mais som”. |
| | | | | Orientação |
| “Que tocasse normalmente e que não estivesse com muita sede”. | | “Que o professor achasse que as escalas estavam bem”. | “Que o professor me ajudasse”. | “Estava à espera que o professor me ajudasse nas escalas”. |
| | | | Orientação | Orientação |
| “Esperava que o professor me ajudasse”. | | | | “Estava à espera que o professor me explicasse melhor as dedilhações e a mão direita”. |
| Orientação | | | | Orientação |

“Que a professora Joana viesse à aula”.

“Que fosse uma aula normal”.

“Que déssemos a música do T.P.C.”

“Que eu tocasse sozinha”.

“Que não fizesse a aula em conjunto”.

“De ter uma aula normal”.

Pergunta 3 - Escolhe uma frase que o professor disse nesta aula e tenhas achado importante?

| Alunos A1 e A2 | Aluno B | Aluno C e D | Aluno E | Aluno F |
|---|--|---------------------------------------|---|--|
| “Eu achei importante ela ter dito para não seguir o arco com a cabeça”. | “A primeira nota do compasso 66 é só 1 tempo”. | “Tens de usar mais os dedos do arco”. | “Agora estuda melhor em casa para isso estar bem na audição”. | “Disse que tenho que ver com mais calma a dedilhação do estudo”. |

“Pôr o polegar de pé”.

“Melhorar a afinação”

“A professora disse que tenho de segurar melhor o violino”.

“Gastar o arco e nunca desvalorizar o talão”.

“Não me podia fechar muito no violino”.

“Muito bem, estás bem com o ritmo da música”.

“Tentar tocar com dinâmicas”.

“Tens de melhorar o movimento da mão”.

“Tenho que dar mais arco nas escalas para ter mais cotação na prova”.

“Eu achei importante o professor/professora dizer para treinar a peça mais vezes”.

“Mais flexibilidade nos dedos”.

“Achei importante quando disse que nas notas com arcada para cima, deveria empurrar o arco mais para o talão”.

“Tens de ter mais atenção às dinâmicas desta música”.

“Usar melhor o legato”.

“A conversa sobre ser exigente”.

“Os dedos estão mal”.

“Para pôr a cabeça direita”.

“Cotovelo para cima”.

“Não fazer tantas pausas”.

“Abrir mais o cotovelo”.

Pergunta 4 - Preenche cada espaço com algo que tenhas sentido ou pensado nesta aula que aches importante:

| Senti | Pensei | Senti | Pensei | Senti | Pensei | Senti | Pensei | Senti | Pensei |
|-----------------------------------|--|--------------------------|--|-------------------------------------|----------------------------------|--|--|---|---|
| Alunos A1 e A2 | | Aluno B | | Aluno C e D | | Aluno E | | Aluno F | |
| “que devia pôr a cabeça direita”. | “que fosse importante pôr os dedos bem”. | “que estava a melhorar”. | “que devo melhorar o primeiro acorde”. | “alegria por conseguir tocar tudo”. | “que ia errar em certos sítios”. | “que tinha de trabalhar muito para estar pronta para a audição”. | “que quando toquei em casa estava melhor”. | “senti-me mais enervada e confusa, pois não conseguia | “que tenho de estudar muito e com calma para perceber”. |
| | | + | | + | + | | | | |

tocar o pedido e confusa porque não percebia algumas coisas que o professor dizia”.

“senti-me bem”. “pensei em ter de passar de música”. “que tinha de melhorar a afinação”. “que devia dar mais importância ao arco”. “em exercícios para fazer com o arco”. “que melhorei graças a mim e ao meu professor”. “que ainda posso melhorar mais”. “que não foi o suficiente o som que toquei”. “que podia tocar melhor”.

“que tinha sede”. “que não ia acompanhar com o piano”. “que tinha de melhorar a posição do violino”. “que estava a tocar melhor” “em técnicas para melhorar o legato”. “que ia conseguir estudar melhor em casa depois desta aula”. “que vou ter de me esforçar mais para chegar onde quero”. “senti-me chateada porque não conseguia fazer algumas passagens no estudo”. “que tenho que dar mais som em tudo, inclusive nas peças”.

| | | | | | |
|--------------------------|--|--|----------------------------------|---|--|
| “que a aula foi óptima”. | “que na peça o terceiro dedo não fosse sozinho”. | “alegria por estar a conseguir tocar os estudos num tempo rápido”. | “que não ia conseguir tocá-los”. | “senti-me enervada porque não conseguia ir ao talão”. | “que tinha que dar sempre mais arco e ir mais ao talão”. |
|--------------------------|--|--|----------------------------------|---|--|

| | | | | | |
|------------|-----------------------|-------------------------------------|--|--|--|
| “alegria”. | “que ia correr pior”. | “senti-me feliz por estar a tocar”. | “que tinha de estudar mais as escalas e os estudos”. | | |
|------------|-----------------------|-------------------------------------|--|--|--|

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| “senti-me ansiosa para a audição de hoje à noite”. | “na música enquanto estava a tocar de olhos fechados”. | | | | |
|--|--|--|--|--|--|

| | | | | | |
|-------------------|----------------------|--|--|--|--|
| “senti-me feliz”. | “que corresse pior”. | | | | |
|-------------------|----------------------|--|--|--|--|

“que vou ser
uma grande
violinista”.

“vou
enganar-me”.

“que o
professor
estava
nervoso”

“que não ia
tremar”.

“que tenho
de estudar
mais”.

“vou
enganar-me”.

“que tenho
de estudar
mais”.

“que a
professora
iria zangar-se
com o que
eu escrevi no
caderno”.

“alegria por
ter
melhorado
em algumas
coisas”.

“que não me
ia correr bem
a audição”.

Pergunta 5 – Escolhe uma coisa que tenhas feito ou dito na aula e que tenhas achado importante:

| Alunos A1 e A2 | Aluno B | Aluno C e D | Aluno E | Aluno F |
|--|-------------------------------|---|---|--|
| “Pôr os dedos direitos”. | “Melhorar a posição no arco”. | “A escala de Mi bemol não é difícil”. | “Não acho que tenha dito algo muito relevante, apenas escutei e segui os conselhos do professor”. | “Achei importante quando o professor me ajudou na dedilhação do estudo”. |
| “Eu faço imensa força no polegar”. | | “Consegui tocar melhor”. | “Ter pedido ajuda ao professor para o concerto”. | “Achei importante ter feito força para ajudar o som”. |
| “Tenho de me lembrar do terceiro dedo junto do quarto”. | | “Começarmos a ver uma nova parte da peça”. | | “Treinar as passagens que mais tive dificuldade, pois aprendi novos métodos para conseguir tocar”. |
| “Achei importante dizer as notas direitas para a minha amiga”. | | “Conseguir, em certas partes, já utilizar a mão e a sua flexibilidade”. | | “Toquei o meu estudo mais lento, o que me facilitou na percepção dos tempos”. |
| “Professor, obrigada por me teres ajudado nas músicas”. | | “Tentei antecipar os dedos”. | | |
| “Ter escrito no quadro as coisas mais importantes da aula”. | | “Que tenha pedido ao professor para tocar o concerto e não os estudos”. | | |

“Disse que adoro o meu violino”.

“Quando disse à minha amiga o que podia melhorar”.