



Universidade de Aveiro Departamento de Comunicação e Arte
2017

**Vera de Jesus
Gonçalves Dias**

**Estudar ou tocar violino?: Um estudo de
caso no CMCGB sobre a prática individual**



**Vera de Jesus
Gonçalves Dias**

Estudar ou tocar violino?: Um estudo de caso no CMCGB sobre a prática individual

Projeto Educativo e Relatório de Estágio realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música, realizado sob a orientação científica do Doutor Jorge Castro Ribeiro, Professor Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho à minha família e professores pelo incansável apoio.

O júri

Presidente	Professor Doutor Luís Filipe Leal Carvalho, Professor Auxiliar, Universidade de Aveiro
Vogal – Arguente Principal	Professora Doutora Clarissa Foletto, Investigadora de Pós-Doutoramento na Universidade de Aveiro e no Instituto de Etnomusicologia Centro de Estudos em Música e Dança
Vogal - Orientador	Professor Doutor Jorge Manuel de Mansilha Castro Ribeiro, Professor Auxiliar, Universidade de Aveiro

Agradecimentos

Agradeço aos alunos e professores do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga pela participação e colaboração no estudo. Ao meu orientador Jorge Castro Ribeiro pela dedicação e sugestões construtivas na elaboração deste trabalho, à minha família pelo apoio incondicional e ao meu namorado pela ajuda e paciência.

palavra-chave

performance musical, estudo individual, estratégias de estudo, ensino do violino, Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga

resumo

O presente trabalho aborda questões relacionadas com o estudo individual do violino por alunos do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, bem como, das suas percepções sobre a aprendizagem do violino. Reflete-se sobre questões teóricas acerca do estudo e da motivação: estratégias de estudo, o papel do professor, métodos de estudo, progresso técnico e artístico e ansiedade na performance. Apresenta-se aqui uma caracterização e análise das práticas de estudo dos alunos e também os resultados pedagógicos neste ano letivo, enquanto estudo de caso. Algumas das principais conclusões apontam no sentido de o estudo do violino não ser muito estruturado, mas o interesse dos alunos pelo instrumento e pela prática de música ser grande. Daí a questão enunciada no título deste projecto: estudar ou tocar violino?

keywords

musical performance, learning strategies, violin teaching, Conservatory of Music Calouste Gulbenkian in Braga

abstract

The present study aims at approaching issues related to the individual study of the violin by students in the music school Conservatório de Música Calouste Gulbenkian in Braga, so as the perception of their learning process. It analyses theoretical questions about practicing and motivation, such as, learning strategies and methods, technical and artistic progress, the teacher's role and anxiety during the performance. The study shows a profile and an analysis of the learner's practices and also their learning results of this school year, as a study case.

Some of the main conclusions indicate that although learning violin is not well structured, the student's interest for the instrument and for its musical practice is high. This explains the question announced in the title of this study: Learning or playing the violin?

Índice

Parte I – Projeto Educativo.....	1
Introdução	2
Capítulo I – Estudar ou tocar violino: problemática, objetivos, metodologia e universo de estudo	5
1.1. Tema e questão central.....	5
1.2. Objetivos	6
1.3. Metodologia.....	6
1.4. Caracterização da amostra em estudo.....	7
1.4.1. História do Conservatório de Braga	8
1.4.2. O projeto educativo do CMCGB.....	9
Capítulo II - O Ensino da Música em Portugal.....	10
2.1. Revisão da literatura	10
2.2. A Aprendizagem Musical: Ensino instrumental	13
2.3. O papel do professor e a motivação do aluno.....	14
2.4. O professor enquanto mediador entre o aluno, o instrumento e o estudo	16
2.5. Aulas individuais vs Aulas em grupo.....	17
2.6. Teorias da Educação	19
Capítulo III - Métodos de Estudo	21
3.1. Avaliação e Práticas de estudo.....	21
3.2. Utilização de estratégias na aprendizagem.....	23
3.3. Estratégias de Autorregulação	25
3.4. Estratégias de estudo individual do instrumento	27
Capítulo IV - Progresso técnico e artístico	30
4.1. Qualidade do estudo e da performance	30
4.2. Planificação e organização do estudo.....	33
4.3. Estratégias mentais de estudo	34
4.4. Estratégias técnico-artísticas de estudo.....	36
4.5. Estratégias de autoavaliação das aprendizagens	37
4.6. Estratégias de autorregulação da aprendizagem.....	38

Capítulo V - Ansiedade na Performance	40
Capítulo VI - Hábitos e métodos de estudo individual: estudo de caso no CMCGB	44
6.1. Resultados do Questionário	45
6.2. Análise do Inquérito	54
Capítulo VII - Resultados académicos da classe de violino	61
7.1. Dados sobre os resultados.....	61
7.2. Comparação com os dados do estudo.....	62
Conclusão: estudar ou tocar violino?	64
Bibliografia.....	67
Anexos	78
Parte II – Relatório da Prática de Ensino Supervisionada	104
Introdução	105
Caracterização dos elementos	105
Planificações e Relatórios	107
Atividades desenvolvidas	165
Avaliação.....	167
Autoavaliação do Estagiário.....	167

Índice de Anexos

Anexo 1. História do Conservatório	79
Anexo 2. Questionário	81
Anexo 3. Inquérito	86
Anexo 4. Entrevista	89
Anexo 5. Transcrição da Entrevista	90
Anexo 6. Alunos matriculados no CMCGB no ano letivo 2016/2017	94
Anexo 7. Notas da prova de violino do 1º período	95

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Número de vezes que os alunos estudam por semana	45
Gráfico 2. Média do tempo de estudo por dia	46
Gráfico 3. Assuntos valorizados no estudo	46
Gráfico 4. Aquecimento antes do estudo	47
Gráfico 5. Grau de dificuldade	47
Gráfico 6. Estudo por Etapas	48
Gráfico 7. Repertório Específico	48
Gráfico 8. Grau de importância	49
Gráfico 9. Situações de maior conforto a tocar	49
Gráfico 10. Estratégias utilizadas	51
Gráfico 11. Estratégias para controlar a ansiedade antes da performance	51
Gráfico 12. Estratégias para controlar a ansiedade durante a performance	52
Gráfico 13. Progressos sentido ao longo do 1º período	52
Gráfico 14. Assuntos que refletem o grau de satisfação na aprendizagem	54
Gráfico 15. Aspetos que os alunos pretendem mudar no futuro	54
Gráfico 16. Valores acerca do controlo do corpo	55
Gráfico 17. Assuntos valorizados na preparação técnica	57
Gráfico 18. Assuntos valorizados na preparação musical	57
Gráfico 19. Assuntos valorizados na prestação musical	58
Gráfico 20. Assuntos valorizados na presença em palco	58
Gráfico 21. Preparação para a apresentação pública	59

Índice de Tabelas

Tabela 1. Preferências pessoais	50
Tabela 2. Avaliação dos alunos ao longo do período	53
Tabela 3. Grau de satisfação dos alunos na aprendizagem do violino	53
Tabela 4. Grau de satisfação dos alunos acerca da prova de violino	55
Tabela 5. Controlo da respiração	56
Tabela 6. Grau de ansiedade	56
Tabela 7. Controlar a ansiedade em palco	59
Tabela 8. Controlo a tocar	60
Tabela 9. Prazer a tocar em público	60
Tabela 10. Gosto em tocar violino	60
Tabela 11. Avaliações do 3º Grau	61
Tabela 12. Avaliações do 4º Grau	61
Tabela 13. Avaliações do 5º Grau	61

Índice de Figuras

Figura 1. Entrada Principal do CMCGB	98
Figura 2. Vista Exterior do CMCGB	98
Figura 3. Hall de Entrada do CMCGB	98
Figura 4. Sala de aula de Instrumento	99
Figura 5. Sala de aula de Instrumento	99
Figura 6. Auditório Madalena Sá e Costa	99
Figura 7. Partitura com anotações manuscritas	100
Figura 8. Partitura com anotações manuscritas	101
Figura 9. Partitura com anotações manuscritas	102
Figura 10. Partitura com anotações manuscritas	103
Figura 11. Cartaz da Masterclass	166
Figura 12. Ficha de inscrição	166
Figura 13. Certificado de participação	166

Parte I – Projeto Educativo

Introdução

A minha formação musical iniciou-se no Centro de Cultural Musical nas Caldas da Saúde (Santo Tirso) prosseguindo-se na Escola Profissional Artística do Vale do Ave. Esta escola é conhecida pelo rigor, exigência, disciplina de estudo e elevado nível técnico e artístico. Neste início da vida profissional como professora de violino, foi-me designado o CMCGB como local para a minha Prática de Ensino Supervisionada, tal como preconiza o programa de estudos do Mestrado em Ensino de Música da Universidade de Aveiro. O ensino no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian é um pouco diferente daquele que eu conhecia. Encontrei alunos com falta de disciplina de estudo, interesse e preocupação e com pouco tempo para estudar o instrumento. Gostei da forma libertadora e descontraída dos alunos perante a música. Isto reflete as bases e a visão do Conservatório, onde os alunos devem gostar de aprender música e a tocar um instrumento sem que se sintam pressionados pela instituição. A música deve ser encarada com leveza e não de forma séria e conservadora.

A forma como os alunos se enquadram perante o violino e o estudo tem sido um assunto bastante presente no meu percurso académico e profissional. Enquanto professora e aluna experienciei que a forma como estudamos é fulcral para obter um excelente desempenho. Daí o meu interesse e motivação em estudar estratégias que possam melhorar o estudo e consequentemente a performance pública.

O professor possui conhecimentos científicos de determinada matéria e através da sua prática educativa origina uma diversidade de valores que devem estar presentes no desenvolvimento dos alunos. “Educar é, ao mesmo tempo, aquisição da multiplicidade de valores e a sua integração progressiva na unidade de personalidade.” (Gameiro, 1974:66)

O professor é responsável pela formação dos alunos enquanto futuros cidadãos, capazes de conhecer os seus direitos e lutar por eles. Segundo Elza Mesquita “ser professor é ser um guia, é ser um orientador”, que “tem de apoiar as crianças em todos os aspetos”. Atribui-se-lhe o papel de facilitador das aprendizagens das crianças, o que significa “poder ajudá-las, orientá-las em tudo o que necessitem”. Ser professor não é só “fazer com que os alunos

aprendam os conteúdos de um livro”, é muito mais que isso, é “fazer com que os alunos sejam competentes para ultrapassar situações, nomeadamente, problemáticas”, o que significa “formá-los e orientá-los”, levá-los “pelo melhor caminho”. (Mesquita, 2011:86-87)

No âmbito do processo de ensino-aprendizagem, a motivação é um dos aspetos mais importantes e deverá estar sempre presente em todas as aulas, por isso, cabe ao professor facilitar o processo de formação, motivando e influenciando o aluno no desenvolvimento da aprendizagem. Os alunos quando estão motivados demonstram um maior interesse, curiosidade, desenvolvendo o gosto pelo instrumento e o estudo individual. Cabe ao professor transmitir os conhecimentos da disciplina e desenvolver nos alunos o gosto pela música, o estudo e a autorregulação.

Os alunos motivados regulam a sua aprendizagem, pois são capazes de estabelecer objetivos, realizar e monitorizar tarefas, aplicar estratégias de aprendizagem, refletir sobre o esforço empregue e os resultados obtidos. A sua aprendizagem torna-se mais autónoma e consciente das suas capacidades e dos esforços necessários para alcançar os seus objetivos.

A presente investigação procura verificar se o uso de estratégias específicas (organização das sequências de atividades, planificação, entre outras) durante o estudo individual do violino melhora a qualidade da aprendizagem do instrumento. O estudo que originou este Projeto Educativo decorreu no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga durante o ano letivo de 2016/2017. A Prática de Ensino Supervisionada (PES) decorreu com a participação de 3 alunas de violino (iniciação, 3º e 4º grau), e deu origem ao relatório de estágio.

A estrutura deste documento inclui uma primeira parte com o Projeto Educativo e a segunda com o Relatório da PES. O Projeto Educativo organiza-se em sete capítulos mais uma conclusão. No primeiro define-se a problemática, os objetivos, a metodologia e a caracterização da amostra em estudo (classe de violino - 3º, 4º e 5º grau); o segundo assenta numa abordagem teórica do ensino de violino em Portugal, explorando assuntos como o professor enquanto mediador entre o aluno, o instrumento e o estudo. No terceiro capítulo abordam-se os métodos de estudo e no quarto o progresso técnico e artístico, sendo a ansiedade na performance o assunto do quinto

capítulo. Finalmente o sexto e o sétimo respetivamente fazem a caracterização do estudo empírico, ou seja, análise dos questionários, inquéritos e entrevistas e por último, os resultados da pesquisa em comparação com os dados do estudo.

Capítulo I – Estudar ou tocar violino: problemática, objetivos, metodologia e universo de estudo

1.1. Tema e questão central

No meu quotidiano de ensino de violino ao nível do 3º ciclo do ensino básico, levantam-se problemas relacionados com a dedicação que os alunos oferecem ao estudo individual, fora da sala de aula. Alguns destes problemas parecem vir da falta de interesse e reflexão sobre o estudo do instrumento, por parte dos alunos. Todavia apesar das dificuldades neste domínio, os alunos manifestam interesse e gosto na prática do instrumento.

Neste capítulo apresenta-se o objeto de estudo deste trabalho, os objetivos a atingir com a investigação, a motivação e meu interesse por este tema que resulta, precisamente, da prática e ensino do violino. Pretendo conhecer melhor, compreender e investigar a utilização de estratégias de autorregulação do estudo individual do violino para melhorar a performance musical pública dos alunos. Além disso, também se pretende dar a conhecer o grau de preparação dos alunos para as apresentações públicas e quais as estratégias que podem utilizar para melhorarem as suas performances a nível técnico, musical e artístico.

Esta investigação tem como objeto central de estudo os hábitos e as estratégias utilizadas por um conjunto de alunos do 3º ao 5º grau de violino do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga (CMCGB). A escolha do tema resultou da observação de que muitos dos alunos do curso de música não possuem competências nem conhecimento sobre que estratégias utilizar no estudo diário do instrumento. Os alunos demonstram um estudo desorganizado e destoante com os objetivos específicos da disciplina “violino”, não mostrando possuir competência de estudo individual e estratégias que lhes fortaleçam a performance do violino e que garanta uma aprendizagem mais eficaz.

1.2. Objetivos

Os principais objetivos deste trabalho são:

- Fornecer estratégias de ensino e atividades de aprendizagem mais apropriadas ao repertório estudado e aos interesses dos alunos;
- Melhorar a qualidade da execução do instrumento;
- Utilizar estratégias de ensino para melhorar o estudo do violino;
- Aplicar estratégias mentais e técnicas-artísticas de estudo;
- Promover nos alunos competências de autorregulação da aprendizagem do estudo do violino;
- Incorporar os resultados e as potencialidades desta investigação na prática do ensino e aprendizagem musical do instrumento.

1.3. Metodologia

Este estudo de caso utiliza uma abordagem estratégica baseada na recolha bibliográfica e análise crítica da mesma, recorrendo a um procedimento de recolha de dados qualitativo e quantitativo. Neste sentido, foram utilizadas técnicas e instrumentos de recolha variados, tais como, questionário, inquérito e entrevista, para conhecer os hábitos de estudo dos alunos e a sua preparação para as apresentações públicas. A análise dos dados recolhidos implicou a sua leitura quantitativa ponderada através de mecanismos que permitissem equalizar os valores das respostas dos inquéritos, por exemplo. (exemplares dos inquéritos e questionários e guião de entrevista encontram-se em ANEXO)

As respostas aos inquéritos foram analisadas quantitativamente e esses resultados permitiram extrair conclusões sobre os hábitos e práticas de estudo dos alunos da amostra deste estudo de caso.

1.4. Caracterização da amostra em estudo

No presente ano letivo existem 119 alunos (78 do sexo feminino e 41 do sexo masculino) de violino no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga. O questionário e inquérito incidiu sobre 20 alunos, do sexo feminino e masculino, do 3º ciclo (3º, 4º e 5º grau) do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga. Neste há 30 alunos, 22 do sexo feminino e 8 do sexo masculino. O período de investigação e recolha de dados decorreu durante o último trimestre de 2016. Os questionários e os inquéritos foram impressos e entregues na aula de orquestra no dia 15 de dezembro de 2016.

As provas de violino do 1º período decorreram nos dias 13 e 14 de dezembro de 2016. Para poder assistir e gravar as provas pedi autorização por escrito aos encarregados de educação e à diretora do conservatório. Tenho em minha posse os vídeos das provas de 7 alunos do 4º e 5º grau. O programa apresentado foram 2 escalas e arpejos maiores e menores (harmónica e melódica), uma a sorteio; 2 estudos (um a sorteio), uma peça, um andamento de concerto (a partir do 5º grau) e uma leitura à primeira vista. Os professores basearam-se nos seguintes critérios de avaliação: qualidade do som e justeza de afinação – 35%; qualidade da execução (estilo, fraseado, articulação, dinâmica, sonoridade) – 45%; flexibilidade – 10%; segurança na execução e memória – 10%.

Pela observação das provas e revisão dos vídeos considero que os alunos não têm consciência e preocupação do que podem melhorar em relação aos aspetos interpretativos e musicais. Estes dão mais importância a aspetos técnicos como o ritmo, as notas, as mudanças de posição, a afinação, deixando para segundo plano o fraseado, as dinâmicas e a qualidade do som. As provas demonstram a maneira como os alunos estudam e os assuntos que mais valorizam no estudo individual.

Os resultados das provas de violino do 1º período foram razoáveis. As avaliações dão uma média de 3,6 valores para o 3º grau; 3 valores para o 4º grau e 3,2 valores para o 5º grau.

As entrevistas aos professores de violino do conservatório foram

realizadas através de um formulário online. Apenas 4 dos 10 professores se disponibilizaram a responder à entrevista. O assunto mais discutido é a quantidade e a qualidade do estudo individual. Essa questão condiciona a solidez e a segurança da performance musical pública.

1.4.1. História do Conservatório de Braga

O Conservatório de Música de Braga foi fundado em 1961 tendo um carácter particular e associativo. Foi precisamente nesta altura que recebeu o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian.

Em 1971 tornou-se na Escola Piloto de Educação Artística, pelo seu ensino pré-primário, primário, ciclo preparatório e liceal, secção de música com cursos complementares e curso superior de piano, secção de ballet, secção de artes plásticas e fotografia e secção da arte dramática. (Caldeira, 2017)

Em 1982 a escola passa a designar-se Escola de Música Calouste Gulbenkian. Tornando-se independente do liceu D. Maria II, ganhando instalações próprias e autonomia administrativa. Nos anos de 1983 a 1987 a escola passou por um período de experiência e sofreu alterações estruturais no corpo docente e mudou de nome para Escola C+S.

No período de 1993/94 a 2009 estabeleceram-se novos planos curriculares com o objetivo de instalar uma escola especializada de música. De forma a valorizar a especificidade curricular do ensino artístico especializado assegurando uma carga horária equilibrada, em que predominasse a componente artística especializada.

Em 2012 cria-se o curso básico de dança, o curso básico de música e o curso básico de canto gregoriano do 2º e 3º ciclo do ensino básico. Mais tarde, cria-se o curso secundário de música (com vertentes em instrumento, formação musical e composição), o curso secundário de canto e o curso secundário de canto gregoriano e aprovam-se os respetivos planos de estudos em regime integrado e supletivo. (Caldeira, 2017, ver em anexo)

1.4.2. O projeto educativo do CMCGB

O projeto educativo do conservatório sugere a componente vocacional artística no ensino básico e no ensino secundário em regime integrado onde os alunos podem completar a sua formação geral com o ensino especializado da música. O ensino integrado funciona do 1º ao 12º ano, com planos curriculares adequados. Os alunos podem também optar pelo regime supletivo um dos cursos de música do ensino secundário. Em ambos os casos, o aluno deve candidatar-se por provas ao ingresso nestes cursos, desde que possua o curso básico de música.

No ensino básico paralelamente às disciplinas de formação geral existe a componente da área vocacional, com disciplinas diferenciadas, tais como: instrumento, coro, classes de conjunto, formação musical e introdução às técnicas de composição. No ensino secundário há a hipótese de escolha entre quatro cursos específicos da área da música: canto, composição, formação musical e instrumento. O conservatório oferece ainda o curso livre de dança, que poderá ser certificado, com exames, pela Royal Academy of Dance.

A identidade do conservatório assenta no seu currículo próprio e nos princípios orientadores do seu Projeto Educativo:

Uma educação que visa a participação consciente e democrática, possibilitando o desenvolvimento e a formação de cidadãos responsáveis, criativos e tolerantes; Uma educação humanista, centrando-se no respeito por si mesmo, pelos outros e pelo ambiente, fomentando práticas saudáveis de camaradagem e de defesa dos Direitos Humanos e da Natureza, sempre numa ótica de globalização do mundo atual; Uma educação que fomenta a colaboração ativa de todos os elementos que constituem a comunidade educativa nas suas relações internas e externas; Uma formação que promove o sucesso musical dos jovens e uma carreira nesta área, mas que não lhes fecha a possibilidade de outros percursos curriculares; Uma escola que promove e valoriza fortemente a qualidade, a organização, a eficácia e o rigor como formas de favorecer o sucesso educativo. (Caldeira, 2017)

Capítulo II - O Ensino da Música em Portugal

2.1. Revisão da literatura

A introdução do ensino vocacional nas escolas surge por volta de 1835, com a criação do Conservatório de Música de Lisboa (Ribeiro e Vieira, 2010:1426). Em 1919, Viana da Mota e Luís de Freitas Branco impulsionaram uma reforma no ensino baseada num “currículo de formação geral e musical e a obrigatoriedade de uma prática musical regular para alunos e professores” (Latino, 1986, cit. em Palheiros, 1993: 39). Já em 1917 surgira o Conservatório de Música do Porto e sucessivamente os restantes conservatórios oficiais do presente surgiriam bastante depois, em Aveiro (1960), Coimbra (1961) e Braga (1961) e instituições particulares e cooperativas com paralelismo/autonomia pedagógica. Para Pereira (2011) e Trindade (2010 cit. em Rodríguez, 2014) este elevado número de instituições privadas surge da necessidade de alargar a oferta deste tipo de ensino, visto os conservatórios públicos serem insuficientes face à procura de formação especializada em música que cada vez mais se fazem sentir.

Na década de 1970, o sistema educativo sofreu algumas alterações, fazendo-se sentir também no ensino da música. Os programas e planos de estudo do Conservatório Nacional foram reorganizados de acordo com o regime de experiência pedagógica. “Esta experiência pedagógica constituiu um momento problemático da legislação governamental sobre o ensino artístico especializado, devido à falta de regulamentação posterior, que se impunha, e que não foi feita durante vinte e oito anos”. (Vieira, 2006:61)

A reforma de 1971 conduzida pelo Ministro da Educação Veiga Simão procurava estabelecer as bases do sistema de ensino em Portugal, embora tivesse pouca relevância no ensino artístico especializado. Esta reforma teve um papel importante na educação artística genérica, pois destinava-se a “todos os cidadãos, independentemente das suas aptidões ou talentos específicos nalguma área, sendo considerada parte integrante indispensável da formação geral” (artigo 7º Decreto-Lei nº 344/90). Enquanto a educação artística vocacional é vista como “uma formação especializada, destinada a indivíduos

com comprovadas aptidões ou talentos nalguma área específica” (artigo 11º Decreto-Lei nº 344/90). A educação artística tem-se manifestado em Portugal, desde há várias décadas, “de forma reconhecidamente insuficiente, incompatível com a situação vigente na maioria dos países europeus” (Decreto-Lei nº 344/90). A tomada de consciência “de que a educação artística é parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino profissional que venha a ter” (Decreto-Lei nº344, Anexo D).

Com a reforma de 1983 foram criadas áreas vocacionais de música e dança, no ensino básico e secundário e foram criadas escolas superiores de música inseridas no ensino politécnico e universitário. Em relação ao plano de estudos passaram a integrar três componentes de formação: formação geral, específica e vocacional. A frequência nos cursos de ensino artístico especializado podia ser feita em regime integrado (as disciplinas de formação geral e específica são lecionadas no estabelecimento do ensino artístico), regime articulado (as disciplinas de formação geral são lecionadas noutra escola) e regime supletivo (as disciplinas de formação específica são ministradas na instituição de ensino artístico, autonomamente com as habilitações do aluno).

As transformações ocorridas na sociedade, a democratização do ensino e o alargamento da escolaridade obrigatória têm-se refletido nas escolas vocacionais de música. Este aumento da população escolar, com diferentes motivações e expectativas tem contribuído para a descaracterização das escolas vocacionais (Folhadela et al., 1998) e fazem com que o ensino artístico especializado necessite de uma reflexão profunda. Neste contexto de múltiplas mudanças na visão do ensino artístico surgem as escolas profissionais de música, nomeadamente a Escola Profissional de Música do Vale do Ave (1989), Escola Profissional de Música de Espinho (1989), Escola Profissional de Arte de Mirandela (1990), Escola Profissional de Música de Viana do Castelo (1992) e Escola Profissional de Artes da Beira Interior (1992). Em 1989 estas escolas passam a integrar o sistema educativo português. A aprendizagem da música era um fenómeno essencialmente urbano, as escolas profissionais surgem com o intuito de “proporcionar o acesso a este tipo de ensino à população dos meios suburbanos e rurais (Barbosa, 2012). O autor

afirma que estas escolas “são frequentadas por jovens altamente motivados para o exercício da profissão de músico, apresentando elevados índices de sucesso e os seus diplomados quase todos prosseguem estudos no ensino superior (idem, 7).

Segundo o relatório do Estudo de Avaliação do Ensino Artístico (Fernandes et al. 2007), o ensino artístico especializado contemplava 111 escolas especializadas e profissionais, 18000 alunos e 2100 professores. Com maior incidência na faixa litoral, foi feito um levantamento de 6 conservatórios públicos, 98 escolas de ensino particular e cooperativo e 7 escolas profissionais. Neste relatório pôs-se em causa a qualidade do ensino artístico especializado de música nas escolas públicas, pois verificou-se uma grande afluência e desinteresse por parte dos alunos, estas instituições tornaram-se em estabelecimentos de “ocupação de tempos livres com elevadas taxas de insucesso e com um número muito exacerbado de alunos a frequentarem o regime supletivo”. (Trindade, 2010: 39). Fernandes et al. defende que o regime de frequência dos alunos em todas as escolas públicas do ensino artístico especializado deve ser essencialmente o regime integrado. (2007: 27)

O projeto orquestra geração, tutelado pela Escola de Música do Conservatório Nacional e com os apoios das Câmaras Municipais e da Fundação Calouste Gulbenkian em Lisboa tem por base um “método de ensino inovador, oriundo da Venezuela (...) esta iniciativa permite ocupar de forma pedagógica os alunos de risco” (Ministério da Educação, 2010: 8). O musicólogo Rui Vieira Nery valoriza o trabalho de grupo, referindo que o modelo parte da ideia de que a iniciação em instrumento pode ser feita paralelamente à prática da música de conjunto e que este projeto tem ambições a nível nacional. “ A ideia é pensarmos num modelo geral de expansão do projeto à escala nacional, sendo que este modelo tem de ser definido para poder ser coerente no seu todo e suficientemente flexível para se aplicar à realidade específica de cada área de implementação”. (Rui Vieira Nery cit. em Ministério da Educação, 2010: 5)

Na visão de Barbosa (2012), as escolas vocacionais de música, direcionadas na sua origem para a formação de músicos profissionais, passaram a ser procuradas por uma população que pretende, sobretudo, aprofundar os seus conhecimentos musicais sem expectativas de exercer

música enquanto futura profissão. A debilidade e a crise de identidade fazem com que haja uma falta de valorização do ensino vocacional. Para Gomes (2000: 1), “a problemática vivida a nível do ensino ministrado nas escolas de ensino especializado de música (...) implica um repensar de estratégias através de uma análise global e sistémica das experiências vividas nestas últimas décadas”.

Os diversos fatores socioculturais, políticos e financeiros têm influenciado o sistema educativo português e conseqüentemente o ensino artístico especializado. Segundo Fernandes et al. (2007: 22), “através de uma política clara que defina a sua missão e finalidades, que estruture a sua organização e funcionamento e que enquadre, sem quaisquer ambigüidades, as suas escolas e os seus professores no sistema educativo português”.

2.2. A Aprendizagem Musical: Ensino instrumental

A motivação é um fator importante para o sucesso da aprendizagem musical. A motivação pode ser intrínseca (motivos internos) ou extrínseca (motivos externo). As três principais componentes intervenientes na aprendizagem são o próprio aluno, o professor e a escola. O aluno desempenha um papel importante na construção da sua própria aprendizagem. “É necessário que os alunos se sintam motivados para que o estudo do instrumento seja regular e para o sucesso da sua progressão e formação”. (Abreu, 2013) O professor é fundamental na construção da aprendizagem e consecutivamente na motivação para o estudo do instrumento, as atitudes e a postura do professor poderão influenciar na motivação do aluno. A interação entre aluno e professor, após longas horas de trabalho juntos passa a ser encarada como “uma relação pessoal, que se estabelece e pode culminar numa amizade para toda a vida”. (Pinto, 2004 cit. em Abreu, 2013) A escola/instituição desempenha um papel importante na otimização do sucesso dos alunos. “O esforço conjunto da escola, em articulação com a família e a comunidade, no acompanhamento do trabalho do aluno, contribui para uma maior motivação e sucesso escolar, pois verifica-se que as vivências familiares afetam o rendimento escolar e, por sua vez, a escola e as suas múltiplas

relações influenciam o ambiente familiar”. (Pinto, 2004: 38 cit. em Abreu, 2013)

Educar é um fenómeno social e universal, sendo uma atividade humana essencial à existência de todas as sociedades. Compete à escola o papel de socializar o saber historicamente produzido, ou seja, a transmissão de conhecimentos e valores. Segundo a visão contemporânea exige-se que o professor adote uma “ação pedagógica inovadora, provocadora e reflexiva, que possibilite ao aluno a construção da sua aprendizagem crítica e orientadora da sua formação ética e cidadã, num ambiente de expressão, afetividade, confiança e respeito”. (Vale, s.d: 1) A aprendizagem construtivista assenta na interação frequente entre aluno e professor, “motivando os alunos a descobrir novos conhecimentos e a aplicar os já adquiridos, de maneira a que, alunos e professores, em conjunto, adquiram o saber, passo a passo. As organizações e a escola, sentem-se continuamente impelidas para a aprendizagem, de forma a poderem enfrentar os novos desafios, como o saber aprender, com o objetivo daquela ser reconhecida como uma organização de extrema importância na sociedade”. (Vale, s.d: 1)

2.3. O papel do professor e a motivação do aluno

O professor tem um papel fundamental no sucesso da aprendizagem do aluno. Arends (2008) no livro “Aprender a ensinar” defende que o professor atual para ser eficaz tem que ter: qualidades pessoais que desenvolvam relações humanas democráticas; competências científicas e técnicas que orientem o seu método pedagógico; competências pedagógicas que lhe permitam usar um repertório diversificado de práticas de ensino capazes de motivar e fazer desenvolver as competências numa sala de aulas com alunos heterogéneos; deve ter uma atitude reflexiva para a resolução de problemas; saber usar o seu conhecimento profissional para favorecer a melhora contínua da escola.

Hoje em dia é exigido ao professor que seja um profissional com capacidades de reflexão e de resolução de problemas, a nível pedagógico, social e cultural. Para Leite & Orvalho (1995 cit. em Mikus 2012) o professor do séc. XXI deverá ser capaz de aprender a aprender; avaliar as situações; rever o

seu próprio papel; reconhecer os erros e corrigi-los; cooperar com incerteza; transformar as limitações em recursos; ser flexível; ter consciência das necessidades; saber comunicar; tomar iniciativas; ser inovador; resolver conflitos; cooperar; ser crítico e profissional no seu trabalho; ter em consideração todas as dimensões.

Para Roldão (2009: 46-49) as características distintivas do profissional de ensino são: a função (fazer aprender), o saber (sem o domínio do qual não pode exercer a sua função), o poder (para escolher a melhor estratégia para fazer aprender) e a reflexividade (capacidade para questionar e refletir sobre a eficácia da sua ação)".

Nenhuma metodologia será bem-sucedida e enriquecedora "se o educador musical não tiver abertura e flexibilidade para enfrentar as dinâmicas de sala de aula em movimento contante". (Cruvinel, 2008) Para Bastien (1995), as qualidades básicas de um professor com êxito são possuir conhecimento, a personalidade, o entusiasmo e a autoconfiança. Deve ser agradável, entusiástico, encorajador e paciente, uma pessoa positiva, que convive e motiva os seus alunos para uma aprendizagem significativa e envolvente. Além disso, o professor deve ser capaz de adaptar os programas pré-estabelecidos, bem como, construir planejamentos pessoais flexíveis, respeitando a cultura, valores e gosto do aluno. (Oliveira, 2005 cit. em Andrade, 2016) Segundo Miranda (2008 cit. em Andrade, 2016) "(...) a relação professor-aluno, deve sempre buscar a afetividade e a comunicação entre ambos, como base e forma de construção do conhecimento e do aspeto emocional". O professor assume um papel de moderador no campo afetivo e na transmissão de conhecimentos.

O professor desempenha um papel importante como agente de motivação do aluno. "A forma como o professor desenvolve competências interpessoais com os alunos pode conduzir a um afeto e uma empatia genuínas, onde será proporcionado um clima quente e facilitador". (Abreu, 2013) A relação com os alunos, "o grau de sinceridade e honestidade com que o professor trata os alunos é essencial para a criação de melhor ambiente para a aprendizagem". (Sprinthall N. & R. Sprinthall, 1993) A atitude psicológica do professor é um fator importante na motivação do aluno, "a postura crítica e autorreflexiva do professor em relação ao aluno contribui para melhores resultados na motivação e no processo de aprendizagem. (Silva, 2001) O

professor deve ser capaz de selecionar, adequar, modificar material, caso seja necessário, para o aluno conseguir realizar a tarefa e desta forma se sentir capaz, é um fator imprescindível para a autoconfiança e autoestima. “ A motivação tende a expandir-se quando se mediatiza o sentimento de competência do indivíduo, trata-se de uma condição do ser humano, uma necessidade básica do seu desenvolvimento”. (Fonseca, 2007) Para além do conhecimento/saber que possui, o professor deve facilitar a aprendizagem, ensinar de forma eficaz, organizar o trabalho de grupo, proporcionar e regular as atitudes psicoafectivas dos alunos.

2.4. O professor enquanto mediador entre o aluno, o instrumento e o estudo

O ensino individual tem sido alvo de reflexão e de investigação no ensino da música e na psicologia da música. No artigo *Characteristics of Music Teachers and the Progress of Young Instrumentalists* de Davidson, Moore, Sloboda e Howe (1998), fazem referência a vários estudos desenvolvidos sobre a aula individual de instrumento. Estes estudos têm focado mais no papel do primeiro professor de instrumento, devido à relação estabelecida entre professor e aluno (Davidson et al., 1998) A influência do primeiro professor prende-se com questões de motivação, pois a prática do instrumento requer estudo. É importante que no “início de uma aprendizagem instrumental precoce a competência pedagógica não é suficiente, são também necessários elevados graus de afetividade, de simpatia, de um certo fervor pessoal” (Sousa, 2003:73) Se a criança não estabelecer uma boa relação pessoal com o primeiro professor, pode ser particularmente prejudicial continuar com esse professor, podendo levá-la a desistir do estudo do instrumento. (Davidson et al., 1998)

Nos primeiros estádios da aprendizagem, as características pessoais dos professores são importantes para promover o desenvolvimento musical, nas fases seguintes torna-se mais importante que os professores sejam vistos como tendo bom desempenho e competências profissionais. (Davidson et al., 1998) Este assunto leva-nos para outra abordagem, os professores do ensino especializado de música não se dedicam apenas à docência, também são

artistas e concertistas. Se nos estádios iniciais da aprendizagem de um instrumento a prioridade do professor poderá ser a de estabelecer uma relação com os seus alunos, nos estádios posteriores torna-se cada vez mais importante que os alunos o encarem como um modelo. Os alunos passam a ver os professores como inspiração e modelo a seguir. (Burland, 2005: 126).

Katie Zhukov afirma que a eficácia do professor depende da capacidade de interpretar a linguagem corporal dos alunos e responder de forma adequada às situações (Zhukov, 2012: 472). A relação professor-aluno é uma “interação entre culturas que são trazidas e as formas pelas quais os docentes discursivamente se posicionam e levam os alunos a que se posicionem, mesmo de forma implícita (Costa, 2012: 74). Agostinho Ribeiro (1992) defende que esta interação resulta numa relação de autoridade, de ajuda, de agrado e de conflito. Os processos de comunicação e de influência entre professor e aluno “dependem do modo como a relação se estrutura (numa base de igualdade ou de diferença de posições) e do modo como se desenvolve (problema da regulação do sistema)”. (Ribeiro, 1992: 156 cit. em Nogueira, 2015)

Segundo Trindade (2009) a dimensão da autoridade afirma-se essencialmente pela função reguladora, o professor intervém como educador, estimulando os alunos “a explorar novos universos; apoiando-os a envolverem-se em situações desafiantes; confrontando-os com outras perspetivas, outros saberes e outras atitudes que possam contribuir para que os alunos encontrem novas respostas e novas explicações, bem como um relacionamento mais exigente com o mundo que os rodeia. (Trindade, 2009: 112)

2.5. Aulas individuais vs Aulas em grupo

Alguns autores defendem as aulas em grupo em detrimento das aulas individuais. O ensino do instrumento e o desenvolvimento musical do aluno continuam a ser vistos como “ um resultado da transferência de conhecimentos técnicos e artísticos do mestre para o aprendiz, perpetuando-se uma tradição técnica e artística centrada no legado e prestígio do professor. (Rocha, 2012: 5) Robert Pace também desvaloriza a aula individual de instrumento. Considera

que aqueles que aspiram a tornar-se artistas de concerto devem ser ajudados a adquirir bases musicais e competências adequadas para a carreira exigente. Refere que há indícios de que se alcançam níveis mais elevados de desempenho e compreensão musical através do ensino em grupo do que na aula individual, permitindo uma utilização mais eficaz e eficiente do tempo, tanto do professor como dos alunos. (Pace, 1978)

Por outro lado, Raquel Costa, no estudo sobre *A interação professor/aluno nas aulas individuais de instrumento de cordas* (2012) apresenta as vantagens e desvantagens acerca do ensino coletivo. Como vantagem é apontado o facto de “(...) os alunos não se sentirem sozinhos, de terem colegas, fazerem amigos, verem as mesmas coisas e aproveitarem para corrigir os problemas dos outros”. (Costa, 2012: 59) Como desvantagens constata que “os professores consideram como sendo a maior desvantagem a limitação da capacidade de corrigir erros, considerando as características individuais dos alunos, a especificidade das obras e a falta de tempo. Os alunos referem como desvantagem a falta de tempo e a atenção por parte do professor”. (Costa, 2012: 59)

Os autores Davidson et al., (1998) reforçam o benefício da aula individual em relação à aula em grupo, se o aluno tiver como objetivo atingir altos níveis de performance do instrumento. Isabel García (2013: 15) afirma que a “aula individual favorece a autonomia pessoal enquanto a aula de grupo permite o intercâmbio e a cooperação”, considerando que estes dois tipos de ensino complementam-se. “A dificuldade progressiva das músicas observadas evidenciou que as músicas mais complexas precisam de um seguimento, por parte do professor, mais individual dos seus componentes, para uma interpretação mais exigente e precisa que analise o controlo motor específico do aluno e uma verificação detalhada das capacidades essenciais. No desenvolvimento das dificuldades da instrução do instrumento, o ensino coletivo assume a função de complementar a aprendizagem individual, pelo que não deve ser admitida a sua substituição (García, 2013: 82).

Apesar dos argumentos, verifica-se uma maior preferência das aulas individuais em relação às aulas em grupo. Apesar das aulas em grupo alcançarem um maior número de alunos e serem menos dispendiosas em termos de custos, as aulas individuais são direcionadas para o

desenvolvimento da técnica e interpretação, cujo objetivo é conduzir o aluno a um alto nível de desempenho.

2.6. Teorias da Educação

Segundo Orvalho (2010) as três grandes correntes que marcaram o séc. XX foram a corrente behaviorista, cognitiva e humanista. A teoria behaviorista considera a aprendizagem essencialmente como aquisição de respostas. O sujeito é passivo e responde a estímulos do mundo exterior. É uma teoria comportamentalista, na medida em que ensinar é garantir a mudança de comportamentos no sujeito. As teorias ligadas a uma visão construtivista são a teoria cognitivista e a teoria humanista. O professor e o aluno são agentes ativos. Na primeira, o professor é o mediador da aprendizagem do aluno, existindo uma interação entre o sujeito e o meio ambiente. Na segunda, existe um crescimento pessoal no seu todo.

Em 2001, Bertrand (cit. em Orvalho, 2010) classifica as teorias da educação contemporânea em sete grandes correntes: acadêmicas; humanista espiritualista; humanista personalista; social; sociocognitivas; psicocognitivas e tecnológicas. Na corrente de Bertrand existem quatro pólos: o aprendiz/formando; a sociedade; os conteúdos e a interação. Esta teoria baseia-se na visão construtivista, na medida em que “o construtivismo é uma abordagem de ensino que procura dar ênfase aos alunos e à oportunidade de participar em experiências concretas nas quais eles podem descobrir padrões, levantar as suas próprias perguntas e construir os seus próprios modelos, conceitos e estratégias”. (Vale, s.d: 1) Neste modelo, o aprendiz constrói o conhecimento através da busca de significados de experiência. Segundo Libâneo (1994) a sala de aula é um lugar de partilha e troca de significados, entre o professor e alunos e entre os próprios alunos. Desta forma, o aluno aprende a ter autonomia de pensamento através da ajuda do professor. A escola deve ser encarada como uma organização predispondo os alunos a dialogar, a realizar atividades e reflexões de maneira a construírem novos conhecimentos.

A aprendizagem envolve comunicação e interligação de conhecimentos,

sendo orientada por uma motivação, deste modo, a escola reflete a forma de pensar e interagir dos seus membros. Peter Senge descreve uma Teoria das Organizações Aprendentes baseada em cinco disciplinas de aprendizagem (Rich e Alto, 2001: 37 cit. em Vale): domínio pessoal; modelos mentais; visão compartilhada; aprendizagem em equipa; pensamento sistémico. Estas disciplinas orientam para uma aprendizagem onde as pessoas trabalham em equipa, “permitindo-lhes ajustarem-se e responderem mais eficaz e rapidamente às transformações e exigências do ambiente que as rodeia. (...) Assente no reforço das relações interpessoais, potenciando, não só, o desenvolvimento de novas capacidades mas também alterações fundamentais, tanto ao nível individual como coletivo. (Vale, s.d: 1) A escola ideal é uma instituição aberta ao conhecimento, a aprender a aceitar as diferenças e deve ser vista como um catalisador da inovação (Cameira, s.d cit. em Vale)

Capítulo III - Métodos de Estudo

3.1. Avaliação e Práticas de estudo

O professor deve fomentar a autorregulação por parte do aluno no seu percurso de aprendizagem, de modo a que este construa um sistema pessoal para aprender e melhorar progressivamente e continuamente. O processo da avaliação formativa é desenvolvido intencionalmente por professores e alunos, tendo em conta três questões fundamentais: para onde vou? (definindo as metas de aprendizagem a atingir); onde estou agora? (avaliando os progressos e lacunas); quais as estratégias a adotar para atingir as metas propostas? (Lopes & Silva, 2012) Os professores planificam melhor as suas aulas e conduzem o seu ensino no sentido de tornar os seus alunos autorregulados. “Os alunos autorregulados são aprendizes estratégicos. Gerem bem o seu tempo, monitorizam a sua aprendizagem, avaliam os resultados do seu esforço, definem metas, elaboram planos para alcançar essas metas, monitorizam o seu progresso e avaliam os seus resultados”. (Lopes & Silva, 2012: 18)

Os alunos têm um papel fundamental em todo o processo de avaliação trabalhando em conjunto com o professor. Para isso, é importante que os alunos sejam capazes de estruturar a sua aprendizagem, identificar os objetivos da disciplina, sentir o apoio e interpretar o feedback construtivo do professor, a fim de realizarem a sua autoavaliação com precisão e confiança. “A avaliação pode ser vista como formativa, no sentido da regulação do ensino através de novas práticas adequadas aos alunos e formadora no sentido da regulação da aprendizagem, promovendo por parte do aluno o controlo e a responsabilidade sobre o seu próprio processo de aprendizagem. (Veiga Simão, 2008 cit. em Sá, 2014)

O estudo do instrumento tem um papel fundamental no desenvolvimento das capacidades motoras e cognitivas. A prática deliberada possui estratégias adequadas para alcançar determinado objetivo, tem grande relevância no resultado técnico e musical de instrumentistas. (Ericsson et al, 1993) Desta forma, é necessário que o estudante desenvolva competências que promovam a prática deliberada. “A aprendizagem instrumental caminha, ou deve caminhar, portanto, paralelamente à aprendizagem das estratégias de estudo e

de competências metacognitivas”. (Rosa, s.d: 3-4)

O professor facilita a aprendizagem do aluno, porque tem mais experiência e possui estratégias adequadas para a resolução de problemas. Segundo Hallam (2001) “O professor de instrumento é o responsável por incentivar os processos de pensamentos críticos dos alunos, a fim de vencer barreiras e dificuldades pessoais frente às obras que estuda”. (Hallam cit. em Rosa, s.d: 4) Uma problemática sobre a prática e hábitos de estudo prende-se à transmissão de informações pelos professores aos seus alunos, nas aulas de instrumento, pois nem sempre são enunciadas de forma explícita e constante. Segundo o Barry e McArthur “Os professores acreditam que estão ensinando o como estudar, mas na verdade estão apenas ensinando o que estudar”. (Barros, 2008 cit. em Rosa, s.d)

Schön (2000: 138) salienta a postura do professor de instrumento face ao trabalho a desenvolver com o aluno numa estrutura tripartida – domínio técnico do instrumento e da expressividade da obra, adequação destas informações de forma faseada e metódica ao aluno em causa e a relação pessoal a desenvolver com o mesmo. Numa primeira fase “(...) a primeira tarefa do professor seria lidar com os problemas substantivos da execução”, seguindo-se (...) a de adaptar seus conhecimentos e o que deve ser ensinado às especificidades do aluno em questão, levando em conta as necessidades e potenciais deste aluno e o momento ótimo para a aprendizagem, decidindo ‘o que’, ‘quando’ e ‘como’ falar ao mesmo ao ministrar instruções (...)”. (Schön, 2000: 138 cit. em Andrade, 2016: 26)

Alguns professores de piano deixaram a sua opinião sobre a prática deliberada e a prática informal do ensino instrumental. Berenice Menegale afirma: “o ideal seria que a pessoa tivesse orientação que lhe permitisse depois trabalhar sozinha. Mas, para isso, realmente esse ensino precisava ser um ensino dirigido para o ‘como estudar’. É interessante que o professor procure fazer com que o aluno identifique naquelas situações equivalentes às da experiência anterior, mostrando “como” irá trabalhar. É um treino para a autonomia”. (Santiago, 2006: 56 cit. em Rosa, s.d: 6)

Eduardo Hazan complementa: “acho que é muito interessante chegar na aula, sentar no sofá e dizer ao aluno ‘agora você está em casa sozinho... agora você vai estudar’. Ele pode descobrir muita coisa interessante com isso. Outra

coisa que (o professor) pode fazer é estudar na frente do aluno. (...) Como dizia Liszt, é mais importante a técnica do estudo do que o estudo da técnica”. (Santiago, 2006: 56 cit. em Rosa, s.d: 6)

O papel do professor de instrumento, bem como, as competências requeridas é um assunto bastante discutido. Para Harder (2003) cada vez mais o papel do professor de instrumento deixa de estar centralizado na ideia de transmissão do conhecimento passando a considera-lo como um facilitador da aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, a preocupação com as estratégias de estudo dentro do contexto de uma aula de instrumento aparece com bastante evidência. (Rosa, s.d: 6)

Segundo Harder (2008: 133) as aulas de instrumento continuam a seguir, quase que exclusivamente uma tradição oral, em um processo de transmissão “mestre-discípulo” em aulas individuais, na qual engloba duas vertentes que se complementam, a exemplificação e a oralidade (...) o processo da linguagem musical concentra-se nas aulas individuais, em que a comunicação é expressa pela linguagem corporal tanto do professor como do aluno, substituindo as palavras durante a aula. (...) (idem, 134) As correções são efetuadas principalmente através do uso de declarações verbais (...) dividindo a comunicação professor-aluno em quatro modelos: declarativo, comando, questões e formas não-verbais. (...) (idem, 135). (Harder, 2008 cit. em Andrade, 2016)

3.2. Utilização de estratégias na aprendizagem

A utilização de estratégias de autorregulação da aprendizagem permitem uma maior planificação, organização e compreensão da aprendizagem, optando pela realização de tarefas específicas, orientadas para atingir determinados objetivos, ultrapassando problemas/dificuldades existentes ao longo do processo de aprendizagem, numa atitude autónoma e reflexiva, com base no feedback e na autoavaliação contante entre professor e aluno, promovendo a autorregulação do estudo e da aprendizagem do instrumento, dentro e fora da sala de aula. “Planear ações de ensinar eficazes implica assumir uma postura estratégica (...) para a melhor forma de atingir uma

finalidade (...) a aprendizagem”. (Roldão, 2009: 58)

Dada a importância sentida em melhorar os hábitos de estudo dos alunos considera-se importante o domínio do conceito de estratégia de ensino e de aprendizagem. O conceito de estratégias de ensino refere-se a uma ação intencional dirigida pelo professor aos alunos promovendo uma aprendizagem mais eficaz. O professor centra-se em dois momentos: na clarificação da sua prática, como emissor de conhecimentos; o professor promove um ensino mais focado nas dimensões que dirigem a sua ação – o conhecimento/conteúdo curricular e o aprendente. (Sá, 2014: 25-26) Refere-se a um conjunto de ações que envolvem diversas técnicas de ensino, que se traduzem em atividades organizadas, tendo em consideração o que vai ensinar, como vai organizar a ação, porquê e para quem. (Sá, 2014: 25) O professor articula o saber (teoria) com a prática (agir). Ensina quem sabe ensinar porque sabe o que ensina, e sabe como ensinar, a quem e para quê”. (Roldão, 2009: 42)

As estratégias de aprendizagem são ações praticadas pelos alunos durante o próprio processo de aprendizagem. “As estratégias de aprendizagem são transversais ao aprender”. (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007: 4). A aplicação de estratégias de aprendizagem deve ser ensinada pelos professores e utilizada pelos alunos de modo a aumentar a qualidade das aprendizagens, devendo ser trabalhadas em contexto de sala de aula para que os alunos compreendam a respetiva utilidade e funcionalidade. (Phye, 1992) As estratégias de aprendizagem são vistas também como propostas pessoais para a resolução de um determinado problema (Rosário, Trigo & Guimarães, 2003), bem como tomadas de decisão conscientes e intencionais sobre o caminho, os procedimentos e as técnicas a utilizar para a resolução desse mesmo problema ou atividade proposta. (Pozo, 1999)

As estratégias de aprendizagem constituem ações deliberadas para atingir determinados objetivos; abrangem a criatividade e a inovação nas respostas a atividades ou problemas específicos; são selecionadas com flexibilidade em função da atividade proposta e necessitam de prática em situações diferenciadas quanto à natureza e à dificuldade, de modo a auxiliar a sua transposição. (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007) São processos pelos quais os alunos ativam e sustentam cognições, comportamento e afetos, sistematicamente orientados para a obtenção dos seus objetivos. (Schunk &

Zimmerman, 1994: 309)

3.3. Estratégias de Autorregulação

“A autorregulação é um importante aspeto do processo de aprendizagem e uma função cognitiva que opera na base da sua ocorrência. Diz respeito aos mecanismos que as pessoas usam para controlar o seu próprio processo de aprendizagem”. (Galvão, 2006: 171) As estratégias de autorregulação da aprendizagem manifestam-se por ações direcionadas para a aquisição de conhecimento e competências que envolvam uma finalidade (objetivos). Os alunos autorregulados selecionam e utilizam estratégias de autorregulação da aprendizagem para alcançar resultados desejáveis, baseados no feedback sobre a eficácia e as competências da aprendizagem. A utilização destas estratégias proporciona ao aluno uma melhor aprendizagem, na medida em que o trabalho realizado se torna mais planificado, organizado e orientado para a compreensão da aprendizagem, guiado pela execução de tarefas para alcançar determinados objetivos. (Rosário et al., 2000)

Segundo Snowman (1986) a aplicação de estratégias deve ser constituída por cinco etapas: a análise, o planeamento, a implementação, a monitorização e a modificação das mesmas se necessário, em relação aos resultados obtidos. Os professores devem encorajar os seus alunos a estabelecerem objetivos durante o seu percurso e ensinar-lhes estratégias explícitas a serem utilizadas durante o estudo em casa. (Zimmerman, 2002) Este autor propõe um modelo cíclico de autorregulação para a instrução de competências de estudo. A primeira dimensão, a autoavaliação e monitorização (os alunos determinam a eficácia dos métodos de estudo que utilizam); a segunda dimensão, o estabelecimento de objetivos e planeamento de estratégias (estabelecer objetivos e aplicar estratégias de acordo com o fim a atingir), a terceira dimensão, a implementação de estratégias e monitorização (o aluno executa uma estratégia de estudo num determinado contexto e controla com precisão); a quarta dimensão, a monitorização dos resultados das estratégias (os alunos direcionam a sua atenção para os resultados obtidos e adotam as estratégias para alcançar com maior eficácia o seu estudo.

Schunk e Zimmerman (1998) indicam vários exemplos de como ensinar os processos e as estratégias de autorregulação da aprendizagem: o ensino direto de estratégias (através da explicação da especificidade, benefícios e utilidade de cada estratégia), a modelação (como aplicar cada estratégia, através da aprendizagem por observação dos seus professores), a prática guiada (processo mediado pela prática autónoma e pelo respetivo feedback), a interiorização (aplicação das estratégias aprendidas em contextos diversificados) e a prática autónoma (culminar do processo, obtendo a capacidade de adaptar as estratégias em diferentes contextos e condições pessoais).

A autorregulação é a capacidade de autoensino, ou seja, o aluno é capaz de preparar, facilitar e controlar a própria aprendizagem, proporcionar feedback e julgamentos quanto aos resultados, bem como, fomentar a motivação e a concentração. (Sá, 2014: 31) Os alunos autorregulados participam ativamente na sua aprendizagem, ao iniciar e dirigir os seus esforços pessoais, na procura de conhecimento e das competências necessárias.

Zimmerman apresenta a autorregulação como um processo cíclico, em que as fases ocorrem de forma sequencial e dinâmica influenciando-se mutuamente. O processo divide-se em três fases: a fase prévia (antecede a ação e diz respeito à preparação, com o estabelecimento de objetivos a curto prazo e planeamento da ação), a fase de controlo volitivo (realização de tarefas com o intuito de alcançar objetivos previamente definidos selecionando estratégias específicas para atingir o desejado) e a fase de autorreflexão (autoavaliação da ação, das estratégias de aprendizagem orientando futuras ações). Este modelo fundamenta o modelo da aprendizagem autorregulada apresentado por Rosário (2004) assente na planificação, execução e avaliação.

Na aprendizagem musical e no estudo do instrumento, a teoria da autorregulação pretende promover um maior entendimento para o porquê e como os alunos praticam o seu instrumento musical. Os alunos aprendem a definir objetivos, planificam e preparam o seu trabalho, usam estratégias de aprendizagem eficazes, monitorizam o progresso em relação a esses mesmos objetivos, avaliam os resultados do seu trabalho e otimizam o ambiente físico e social. (Zimmerman, 1989, 2000; Zimmerman & Bandura, 1994) A

aprendizagem de um instrumento requer uma grande quantidade de autorregulação, sendo consideravelmente importante para uma prática instrumental mais eficaz, adquirindo ferramentas necessárias para controlar a aprendizagem. (Barry & Hallam, 2002; Jorgensen, 2004; McPherson & Zimmerman, 2002)

Na área da performance musical considera-se importante realçar duas componentes que envolvem a autorregulação da aprendizagem. A primeira abarca utilização de estratégias cognitivas que os músicos empregam para monitorizar, controlar e avaliar a sua aprendizagem. A segunda componente consiste em regular a sua própria aprendizagem enquanto realizam o estudo do instrumento, autorregulando, gerindo e decidindo a própria aprendizagem, sem distrações ou fazendo um esforço consistente por praticar o instrumento. (McCormick & McPherson, 2003) Os processos de autorregulação são pensados para estimular um comprometimento cognitivo e ajudar os alunos a ter uma performance de qualidade.

Os alunos mais novos têm mais dificuldade em autorregular a sua prática devido ao facto de ainda não desenvolverem os esquemas auditivos internos necessários para a identificação e monitorização dos seus próprios erros. (McPherson & Zimmerman, 2002) Muitos dos alunos não possuem qualquer conhecimento sobre que estratégias devem utilizar e em muitos casos não têm uma ideia clara do que é espectável para o seu estudo. Face a esta constatação, os professores devem ensinar, incentivar e demonstrar o tipo de estratégias possíveis, durante a aula encorajando os alunos a inventar novas estratégias para se automonitorizar e autorrefletir durante a sua aplicação e o seu processo de aprendizagem. (McPherson & Renwick, 2001 cit.em Sá, 2014)

3.4. Estratégias de estudo individual do instrumento

Hallam et al., (2012) dividem a aplicação de estratégias de aprendizagem durante o estudo do instrumento em quatro dimensões: a execução de estratégias, a organização do estudo, a concentração ao longo da prática e a motivação para a prática do instrumento. Dentro das estratégias

sugeridas, refere-se o estudo das obras musicais na sua integridade, a divisão das obras por partes, começar a peça pelas partes mais difíceis, escolher um andamento adequado para a sua execução, utilizar o metrônomo, perceber e corrigir os erros, ouvir gravações, analisar a partitura, obter uma ideia geral da obra antes de a começar a tocar, imaginar a sonoridade da mesma procurando a qualidade e assim obter um melhor resultado na performance do instrumento.

O processo de aprendizagem de um instrumento musical é visto pelos investigadores como uma atividade mentalmente exigente. (McPherson & Zimmerman, 2002) Nas últimas décadas as investigações tem-se centrado na identificação de fatores que poderão ajudar os professores a melhorarem a aprendizagem dos alunos e a aumentar o seu sucesso. O estudo individual está ligado à performance musical e apresenta-se como um fator de extrema relevância para a aprendizagem do instrumento.

A prática do instrumento permite reforçar a aprendizagem fora da sala de aula. Os professores expõem a necessidade do estudo, a regularidade e extensão, esquecendo por vezes os processos cognitivos e os respetivos comportamentos existentes para a obtenção de um estudo eficaz. (Austin & Berg, 2006) Para estes autores o ato de praticar é visto como essencial para a aquisição de conhecimentos e competências em diversas áreas, principalmente na aprendizagem de um instrumento.

O desenvolvimento de competências musicais ao nível da execução prática de um instrumento exige uma enorme quantidade e qualidade do estudo, bem como, a sua manutenção diária, de modo a atingir a proficiência técnica e musical desejável. (Sá, 2014: 39) Para Austin e Berg (2006), a qualidade da prática e da performance musical é obtida através do estabelecimento de objetivos específicos durante o estudo, da estruturação das sessões de estudo, da combinação da atividade física com a mental e do apoio e supervisão parental quando se é criança ou adolescente.

Os alunos devem ser conduzidos a encarar o estudo como uma oportunidade de se ensinarem a si próprios, para que na ausência do professor sejam capazes de estipular tarefas a e supervisionar o seu trabalho. (Galamian, 1962) Segundo esta perspetiva, para obter um estudo eficaz é necessária uma planificação e preparação prévia do estudo, a execução do instrumento, a observação e a avaliação de cada sessão de estudo. Para além da respetiva

organização, um estudo eficaz depende do estabelecimento de objetivos atingíveis e da utilização de estratégias de trabalho, como veículo para uma aprendizagem rápida e de qualidade. (Ericsson et al., 1993; Williamon & Valentine, 2000) De acordo com esta visão, as estratégias de ensino orientadas pelo professor devem-se basear na organização de tarefas bem definidas de modo a serem executadas pelos alunos, fornecer um feedback informativo em relação às mesmas tarefas e dar a oportunidade da repetição e da correção das mesmas. (Sá, 2014: 40)

Capítulo IV - Progresso técnico e artístico

4.1. Qualidade do estudo e da performance

Para a obtenção de uma maior qualidade do estudo e da performance, Chaffin e Lemieux (2004) enumeram cinco características gerais: a concentração, a definição de objetivos, a autoavaliação, a seleção de estratégias e a capacidade de ter presente a imagem global da obra em estudo.

A capacidade de se concentrar totalmente numa determinada tarefa é a característica mais importante para a realização de um estudo de qualidade. (Auer, 1921; Hallam, 1998) O estudo do instrumento exerce um grande esforço mental, sendo aconselhado que cada sessão de estudo se realize em curtos períodos de tempo e se possível separada por pequenos intervalos, de modo a manter uma boa concentração e por conseguinte melhores resultados. (Sá, 2014: 40)

O estabelecimento e conhecimento de metas específicas a alcançar é fundamental ser compreendido e apreendido, para uma melhor gestão do tempo de estudo. Neuhaus (1973) refere que é aconselhável organizar o estudo por etapas, avaliando o progresso e identificando possíveis dificuldades.

A capacidade de realizar constantemente a autoavaliação do trabalho desenvolvido, recebendo o feedback por parte do professor, em relação aos sucessos ou insucessos durante a aprendizagem. Esta característica torna-se importante porque o aluno é professor de si mesmo durante o estudo individual. O professor deve fornecer nas aulas ferramentas que ajudem os alunos a autoavaliarem-se, demonstrando especificamente o que é pretendido aprender e de que forma se deve executar no instrumento. Desta forma, para que o estudo seja eficaz, o feedback deve ser providenciado pela autoavaliação, sem a qual o progresso na aprendizagem torna-se mais lento. (Chaffin & Lemieux, 2004)

O uso acertado e adaptativo de estratégias, através da seleção de tarefas variadas como aprender um repertório novo, rever as competências já adquiridas, preparar um concerto ou audição, lidar com as exigências emocionais e físicas da performance, entre outras. (Chaffin & Lemieux, 2004)

Considera-se a imagem global da obra em estudo, a par da execução

técnica e musical da mesma. A compreensão da obra no seu todo conduz a uma melhor execução e uma aprendizagem mais rápida. Quando se tem um repertório novo a ser trabalhado é importante olhar para a partitura no seu geral, pensar em como deve ser executada, analisar a estrutura da mesma, identificar as passagens de maior dificuldade e antecipar problemas que poderão ocorrer durante o estudo (Chaffin & Lemieux, 2004).

É necessário ter em consideração que o ambiente social contribui em grande parte para a motivação, o sucesso e o desenvolvimento da aprendizagem musical. Os alunos que desenvolvem um maior comprometimento na aprendizagem do instrumento tocam com maior satisfação, atribuem o seu sucesso ou insucesso ao próprio esforço e sentem a capacidade de melhorar a sua execução (Chaffin & Lemieux, 2004).

Barry e Hallam (2002) sugerem que os alunos se devem envolver metacognitivamente na sua aprendizagem, estando conscientes sobre os processos físicos e mentais do estudo, devendo abordar o estudo de forma sistemática e organizada; combinar a prática mental com a prática física, realizar uma análise global da partitura, especialmente quando se trata de algo novo; planificar as sessões de estudo, nomeadamente no que diz respeito ao tempo despendido; reconhecer a importância da motivação, por exemplo quanto à escolha de repertório por parte dos alunos; ouvir música de qualidade, podendo desta forma ter um modelo a seguir, sobretudo para os iniciantes; sentirem-se apoiados durante todo o processo, demonstrando o interesse e o envolvimento na música.

Para Hallam (1998), um estudo com qualidade e eficácia é aquele que alcança um fim pretendido num mínimo de tempo possível sem interferir com os objetivos a longo prazo. É importante que os professores orientem os seus alunos para uma aprendizagem mais eficaz e menos frustrada, sobretudo quando os alunos experienciam situações de dificuldade na aprendizagem. O desenvolvimento musical das crianças ocorre fundamentalmente através da utilização criteriosa e apropriada de estratégias de estudo na execução do instrumento.

A realização de um estudo eficaz é um processo difícil e complexo, que envolve tempo, planificação e a capacidade de “aprender a aprender um instrumento”. (Sá, 2014: 42) Desta forma, é necessário que o aluno saiba como

utilizar as estratégias de forma correta, que envolve o desenvolvimento de competências, conhecimentos e a compreensão dos métodos de aprendizagem aplicados para alcançar os resultados pretendidos. (Hallam, 1997)

A aplicação de estratégias pode ser explicada como um conjunto de pensamentos e comportamentos realizados por músicos durante a execução do instrumento, influenciando a sua motivação, o seu estado afetivo e o modo como selecionam, organizam, integram e adquirem novos saberes e competências. (Jorgensen, 2004) Não há uma estratégia eficaz para todos os alunos, nem para todas as atividades propostas, contudo, é possível praticar e aprender estratégias adequadas, que podem ser incorporadas no ensino da música, para incentivar os alunos a tornarem-se aprendizes cada vez mais autónomos. (Barry & Hallam, 2002)

Desde o início da aprendizagem do instrumento, os professores devem orientar os alunos para a utilização de estratégias, fortalecendo a compreensão das mesmas e a sua aplicação na prática do instrumento. Para que os alunos sejam capazes de adotar, compreender e aplicar determinada estratégia, devem ter a perceção da sonoridade da obra em estudo e dos erros que possivelmente estão a cometer. (Barry & Hallam, 2002) Os professores podem encorajar os alunos a pensar e a refletir sobre a sua própria aprendizagem. Para atingir esse propósito, o professor pode questionar o aluno em relação à realização de uma determinada tarefa, ou seja, que haja, um questionamento e um feedback entre o professor e o aluno. Estas informações promovem o conhecimento da performance dos alunos, encorajando-os a refletir sobre a adequação das tarefas e dos métodos de trabalho escolhidos, fornecendo conteúdos de informação específicos de como realizar a tarefa e que tarefa deve realizar. (McPherson, 2005)

O controlo e a regulação das estratégias é um fator importante. O controlo depende do conhecimento e da classificação das estratégias, da verificação/avaliação e da premeditação das mesmas (ex.1 – Que estratégias estão a ser usadas? 2 – Como está a correr o estudo/procedimentos e 3 – Que tipo de resultados poderão ocorrer se...). (Kluwe, 1987 cit. em Jorgensen, 2004)

4.2. Planificação e organização do estudo

O estudo é fundamental para a aquisição de competências musicais e para o bom desempenho no instrumento, contudo a quantidade de estudo por si só, não significa a qualidade da performance. (Barry & Hallam, 2002) Um dos fatores mais importantes para a qualidade da prática do instrumento é a planificação e organização do processo de estudo diário, bem como, a utilização adequada de estratégias e atividades realizadas pelo aluno durante o seu estudo diário. (Jorgensen, 2004)

Na fase inicial, é adequado uma prática regular de pelo menos cinco vezes por semana, com a duração de cerca de vinte minutos em cada sessão de estudo. (McPherson, 2005) Os alunos devem estudar regularmente todos os dias ou na maioria dos dias da semana. Alguns seguem um plano semanal, outros utilizam o mesmo horário de estudo para todos os dias e outros estudam no intervalo entre atividades. (Jorgensen, 2004)

Oxendine (1984) sugere que as sessões de estudo devem ser distribuídas ao longo do tempo e não em períodos de tempo muito concentrados, para alcançar uma maior eficácia da aprendizagem e da performance, assimilando mais rapidamente as competências desejáveis e necessárias para a execução do instrumento. É aconselhável a realização de sessões de estudo mais curtas, com tarefas simples, tendo em conta a faixa etária e o nível de desenvolvimento do aluno, sendo que à medida que a evolução no instrumento aumenta, as sessões de estudo passam a tornar-se mais longas e com tarefas mais elaboradas.

Torna-se importante conhecer a forma como os alunos organizam o seu tempo de estudo, como também estruturam as suas atividades, distinguindo algumas estratégias organizacionais para o estudo do instrumento. (McPherson, 2005)

Este tipo de estratégias são importantes para manter o controlo do que está a ser aprendido, sendo sugerido que os alunos tenham um caderno para tomar notas do que e como deve ser praticado. Desta forma, é possível registar as aprendizagens, os problemas ou dificuldades, comentários sobre o que aprenderam e o que devem ter presente mentalmente durante o estudo. Através da monitorização e do controlo a aprendizagem torna-se mais

autorregulada. (Zimmerman, 1998, 2000)

A hierarquia é um fator importante na organização do estudo. Diz respeito ao que deve ser trabalhado, sendo por vezes influenciado pelo interesse ou estilo individual do aluno. Alguns alunos tendem a estruturar o seu estudo começando pelas peças que devem apresentar na próxima aula, outros, iniciam o seu estudo pelas obras que gostam de tocar ou que já sabem, antes de estudarem um repertório novo. (McPherson, 2005)

Por norma, antes de iniciar o estudo, os alunos utilizam exercícios de aquecimento. Podem ser realizadas escalas ou exercícios específicos para uma melhor preparação de aspetos técnicos e musicais da performance antes do estudo do repertório, peça, concerto ou sonata. (Jorgensen, 2004)

O estabelecimento de metas de aprendizagem/objetivos específicos a alcançar em cada sessão de estudo é um aspeto de igual importância. Segundo Connolly e Williamon (2004) o estabelecimento de objetivos orienta a prática do instrumento, favorece a concentração, aumenta o esforço empregue, dirige a atenção e melhora a aprendizagem. O estabelecimento de objetivos no início de cada sessão de estudo são necessários para alcançar as competências pretendidas, contudo, a maioria dos alunos mais jovens iniciam o seu estudo sem planear ou estabelecer objetivos. É recomendável que os alunos expressem as suas intenções gerais de forma clara e precisa, percebendo o que pretendem atingir, desenvolver e com que finalidade. (Jorgensen, 2004)

4.3. Estratégias mentais de estudo

O desempenho de um músico deve ter em consideração a agilidade mental, a determinação e uma visão dirigida para os resultados da performance. (Connolly & Williamon, 2004) As competências mentais são aprendidas de igual modo que as restantes competências musicais, devendo ser ensaiadas regularmente e enquadradas na rotina diária do estudo. O estudo mental pode ser definido como um ensaio cognitivo ou imaginário de uma competência particular sem o movimento físico, isto é, sem tocar o instrumento. (Barry & Hallam, 2002; Jorgensen, 2004)

Oxendine (1984) apresenta três exemplos distintos de estudo mental: a revisão do que antecede resulta ou ocorre na performance; o estudo formal ou informal entre os intervalos da execução física do instrumento; e a tomada de decisões comparativamente à escolha de estratégias durante o estudo físico da performance. A utilização de estratégias mentais ajuda a explicar o sucesso escolar, caracterizado pela capacidade de seleção e utilização adequada de estratégias, tornando a aprendizagem mais rápida integrando os novos conhecimentos e competências mais facilmente. (McPherson, 2005)

A formulação básica para a concretização de estratégias mentais é de estabelecer e ativar imagens visuais, auditivas e cinestésicas da música usando-as durante o estudo e a performance. (Jorgensen, 2004) A análise da partitura, a identificação da tonalidade, do compasso, da estrutura da obra, da sonoridade, dos movimentos, do toque, da existência de padrões familiares, tudo fatores essenciais para uma primeira abordagem do repertório a ser estudado.

As estratégias mentais devem incluir um estudo analítico da partitura antes da execução no instrumento. A maioria dos professores tende a ensinar aos alunos, estratégias de estudo diferentes, tais como começar a estudar a peça num andamento lento aumentando gradualmente a velocidade, analisar a partitura antes de a tocar, fazer apontamentos na partitura, definir objetivos para cada sessão de estudo, estudar com metrônomo, entre outras. Mais que as instruções verbais do professor o mais importante é a execução das estratégias e atividades realizadas durante a aula. (Barry & Hallam, 2002)

Os alunos devem analisar todas as informações presentes na partitura, praticando o estudo analítico, o treino auditivo, a capacidade de desenvolver imagens dos movimentos da execução no instrumento, o conhecimento do estilo e da história da música, o desenvolvimento do poder de reflexão e memorização. (Jorgensen, 2004)

A quantidade e a persistência empregue no estudo de um instrumento musical é fundamental para a mestria no mesmo, embora, “o estudo de um instrumento musical parece envolver, entre outras dimensões, um plano cognitivo e uma prática física para sustentá-lo e promove-lo”. (Galvão, 2006: 172) “A atividade musical tem importantes consequências para o desenvolvimento emocional e cognitivo da pessoa (...) uma aprendizagem

permanente, que envolve o desenvolvimento e refinamento constante de habilidades metacognitivas e autorreguladoras”. (Galvão, 2006: 169)

O estudo mental poderá ser útil para avaliar a qualidade da performance, definir objetivos e metas, orientar a ação de modo a alcançar estes mesmos objetivos e monitorizar o progresso, de modo a manter a motivação, aumentar o esforço e melhorar a aprendizagem. (Connolly & Williamon, 2004)

Durante o estudo do instrumento é importante refletir e compreender de que forma é possível a combinação de estratégias mentais com as estratégias técnico-artísticas, devendo apoiarem-se mutuamente. (Jorgensen, 2004) A combinação do estudo técnico-artístico com o estudo mental pode favorecer a aprendizagem mental, relativamente à memorização, à eficácia do estudo, ao desenvolvimento de competências que conduzam à melhoria de dificuldades técnicas, ao aumento da consciência sensorial, ao interesse pela música em estudo, à concentração durante a performance à melhoria da confiança e resistência em palco, ao autocontrolo em relação a emoções negativas e à comunicação com o público. (Connolly & Williamon, 2004) Se o aluno combinar o estudo mental com o estudo do instrumento, realizar sessões de estudo curtas e se durante o estudo mental imaginar as respostas dos músculos que irão desempenhar determinada atividade, o estudo mental torna-se mais eficaz. (Weinberg, 1982)

4.4. Estratégias técnico-artísticas de estudo

A maioria dos músicos antes de iniciar o estudo do instrumento procura alcançar uma visão global da obra através da análise da partitura (estratégia mental), reconhecendo os conteúdos, as secções de maior dificuldade e a estrutura da obra. Para aumentar a compreensão da obra e prever possíveis dificuldades durante o estudo, considera-se essencial a aplicação de estratégias de leitura à primeira vista, procurando informação relevante na partitura antes de iniciar a execução da obra.

Enumeram-se cinco estratégias para tornar a leitura à primeira vista mais eficaz: estudar o primeiro compasso, obtendo uma ideia de como a obra começa e soa; identificar a armação de clave; identificar o compasso;

estabelecer um andamento apropriado antes de começar a tocar a obra; e realizar uma breve análise da obra no seu todo, identificando situações de maior dificuldade. (McPherson, 2005)

As passagens de maior dificuldade técnica podem ser aperfeiçoadas através de exercícios técnicos que comportam as mesmas dificuldades, simplificando gradualmente a dificuldade encontrada. Outra hipótese utilizada é estudar essa mesma passagem repetidamente até alcançar o desempenho pretendido. (Jorgensen, 2004)

Adquirir o andamento indicado é outro aspecto a salientar na preparação de um determinado repertório. As estratégias mais utilizadas para este efeito consistem em começar por tocar a obra num andamento lento e aumentar gradualmente a velocidade. Outra estratégia utilizada é alternar um andamento lento com um rápido e por fim interpretar a obra com o andamento ambicionado, sem oscilações do princípio ao fim. (Jorgensen, 2004)

A execução completa da obra repetidamente, o estudo de determinadas partes separadamente antes de dominar a obra integral ou as duas estratégias em simultâneo combinando-as são estratégias técnico-artísticas. (Jorgensen, 2004) Este autor sugere a alternância do estudo integral da obra com o estudo seccional, para aperfeiçoar e dominar as passagens.

Alguns autores identificam estratégias que dizem respeito à interpretação valorizando os elementos musicais (tocar corretamente com dinâmicas, articulação, ritmo, notas, ornamentações, num andamento estável, lento ou rápido) e elementos que dizem respeito à repetição (tocar do início, repetir um compasso, repetir um segmento ou um grupo de notas, voltar atrás). (Leon-Guerrero, 2008)

4.5. Estratégias de autoavaliação das aprendizagens

O estudo requer uma atenção constante para todo o tipo de feedback, assim como, um vasto conhecimento de ferramentas possíveis para a correção de determinado problema. Em cada sessão de estudo deve existir um momento de avaliação, de elaboração de planos de melhoria para as próximas sessões de estudo, a reflexão sobre o progresso alcançado e o modo como deve

continuar o estudo. (Jorgensen, 2004) Uma das estratégias para realizar uma autoavaliação é ter uma ideia geral de como deve soar a obra em estudo. Para tal, os alunos devem recorrer à audição das respetivas obras interpretadas por bons intérpretes, encaminhando desta forma o seu estudo. É também importante a audição das próprias gravações, para ter uma ideia mais exata da performance, conciliando com autoavaliações escritas.

“Detetar e corrigir os erros é uma das maiores tarefas durante o estudo. Os músicos devem ter a noção do erro e a capacidade de reconhecer quando ocorre. Uma ajuda importante é o estudo da partitura para identificar aspetos importantes da música e assim prevenir possíveis desacertos, desde a precisão rítmica, as dinâmicas, a entoação, a pulsação ou a tonalidade”. (Sá, 2014: 51)

Durante o estudo é importante ter a capacidade de transmitir a si próprio orientações específicas para a obtenção de bons resultados. A auto-orientação envolve uma série de estratégias: advertências, comentários e verbalizações. (Nielsen, 2001)

As estratégias de melhoria incidem na quantidade e na repetição do estudo, devendo ser orientado pelo professor de instrumento, demonstrando a importância da persistência face às dificuldades demonstradas. É importante a autocorreção para o desenvolvimento do pensamento estratégico e da reflexão, esforçando-se por aperfeiçoar constantemente a respetiva execução do instrumento. (McPherson, 2005)

4.6. Estratégias de autorregulação da aprendizagem

A autoavaliação tem um papel importante para a resolução de problemas da aprendizagem. Para avaliar os seus progressos, os alunos comparam a sua performance atual com objetivos específicos, mudam as suas estratégias de acordo com a sua autoavaliação, pois atribuem a eficácia das estratégias escolhidas, de acordo com o seu sucesso. (Nielsen, 2001)

Zimmerman (1998, 2000) referencia os seguintes métodos para a autorregulação da aprendizagem: autoavaliação e estabelecimento de objetivos, estratégias de planificação, autoinstrução e automonitorização, recorrendo a uma atividade cíclica em que constantemente o aluno seleciona,

monitoriza e revê (autoavalia) todo o processo e respetivos comportamentos.

Ritchie e Williamon (2013:117) expõem um estudo em que pretendem demonstrar, analisar e avaliar os comportamentos da autorregulação da aprendizagem musical, através de dez tópicos adaptados por Zimmerman e Martinez-Pons (1988) para a área da música: 1) avaliar a qualidade do progresso da aprendizagem; 2) reorganizar materiais para melhorar a aprendizagem (alterar a ordem das passagens dentro da peça ou a inclusão de estudos ou outro material musical relacionado; 3) estabelecer metas e um plano sequencial, de tempo e fim das atividades em relação a esses objetivos; 4) procurar informações de fontes musicais (gravações, concertos, livros ou partituras); 5) recolher registos de eventos ou resultados; 6) selecionar e reorganizar o ambiente de estudo para facilitar a aprendizagem; 7) organizar ou imaginar uma recompensa/punição para o sucesso/insucesso; 8) ensaiar e fazer um esforço para memorizar através da prática; 9) procurar a ajuda de colegas, professores, outros; 10) rever os registos de performances passadas ou provas, notas ou textos.

Capítulo V - Ansiedade na Performance

O instrumentista no decorrer da vida académica, assim como na progressão da carreira profissional como músico depara-se com o fenómeno conhecido e designado por medo do palco (stage-fright), que apesar de se encontrar tão presente na profissão não é abordado com frequência adequada pelos professores e alunos. O momento em que as manifestações do medo do palco aparecem varia de pessoa para pessoa. Estas manifestações afetam o indivíduo em momentos diferentes, antes, durante ou até imediatamente após o momento da performance. (Francolí, 2005 cit em Mendanha, 2014: 27) Uma boa performance deve ser não só correta do ponto de vista técnico e musical, mas também criativa, rica de ponto de vista emocional e comunicativa. A complexidade da situação é ainda agravada pelo facto de existir apenas uma oportunidade para apresentar as suas capacidades. O grau de perfeccionismo é muito elevado e a performance musical exige um elevado nível de destreza motora fina, coordenação, concentração, memória e capacidades de expressividade a nível interpretativo. (Kenny et al., 2006) Para atingir um grau elevado de perfeição são necessários muitos anos de estudo e contante autoavaliação. Estes fatores juntamente com a procura da perfeição e autoavaliação excessiva podem produzir elevados níveis de ansiedade.

Wilson & Roland (2002) defende que a ansiedade na performance é um exagerado e por vezes incapacitante medo de atuar em palco. A ansiedade, apesar de ser uma reação psicológica ao stress, provoca sintomas físicos, comportamentais e cognitivos. Na prática, perante uma situação de ameaça, o sistema nervoso central aumenta os níveis de adrenalina e o batimento cardíaco, como forma de preparar o corpo para combater ou se proteger. Estas respostas para enfrentar o medo do palco são inadequadas às necessidades de um músico em situação de pré-performance pública e influenciam diretamente a performance. É importante referir que as causas de ansiedade se prendem a três fatores: a pessoa, a tarefa e a situação. (Valentine, 2002 cit. em Sinico, Gualter & Winter, 2012) Wilson defende que por trás dos sintomas físicos encontram-se os fatores psicológicos que a eles conduzem: o indivíduo, a situação e o nível musical. (Wilson, 2002 cit. em Lehmann, Sloboda e Woody, 2007) Os sintomas mais comuns são suores, mãos a tremer, perda de

concentração, agitação mental, inquietude, alteração da respiração, aumento da tensão muscular.

A forma de pensar dos músicos, as suas atitudes, crenças, opiniões e objetivos condicionam a performance. A introversão e a instabilidade emocional são algumas das características de personalidade que estão correlacionadas com a ansiedade na performance. Estas em excesso podem despoletar uma fobia social que conduz à questão de como os outros avaliam o intérprete. Desperta assim o medo da humilhação, de não ser tão bom quanto o público esperava. Os indivíduos com fobia social tendem a desculpar-se por antecipação de qualquer erro que possam cometer durante a performance. O perfeccionismo pode ser definido como alta expectativa em relação a si próprio e influencia a forma como o indivíduo encara a situação. O perfeccionista foca-se nos erros que comete durante a performance. Estas características podem levar a problemas cognitivos e decadência na forma de pensar sobre a performance, tais como: ter esquecido a técnica, a dedilhação, as notas; perda de controlo: a famosa “branca”. Para além disso, existe uma constante preocupação na performance não correr bem; a sensação de estar sozinho; o desespero em não conseguir lidar com a ocasião; a sensação de paralisia e incapacidade de agir, na qual o corpo se sente inerte; o desejo de fugir ou sabotar a performance; a antecipação da falha e humilhação perante os outros que esperam o sucesso. (Evans, 1994)

A prática e o estudo do instrumento são fatores fundamentais porque desenvolvem as capacidades físicas e motoras e aumentam o sucesso da execução instrumental. A ansiedade é um fator motivacional para os músicos com elevados níveis de interpretação, pois aumenta a qualidade de execução. Para este tipo de músicos, o público funciona como uma motivação. O termo “flow” descreve a experiência/sensação de estar completamente absorvido numa experiência enriquecedora. O equilíbrio entre o nível da execução da tarefa a desempenhar e o nível das capacidades individuais orienta muitos músicos a seguir uma carreira profissional. (Wilson, 2002 cit. em Lehmann, Sloboda e Woody, 2007) Os indivíduos tendem a ficar mais ansiosos em situações sociais de maior stress, tais como as apresentações musicais públicas (audições, provas, recitais e concertos).

A interação entre o indivíduo, a situação e o nível musical determina o

grau de ansiedade, ou seja, se esta terá um efeito benéfico ou destrutivo na performance. Devemos ensinar os alunos como estudar e no papel de músicos intérpretes devemos repensar sobre a nossa prática de estudo para que esta seja eficiente e eficaz. Um bom conhecimento da obra e um estudo bem-sucedido é a chave do conforto em palco. O intérprete sentir-se-á mais confiante se domina tecnicamente e musicalmente o repertório. Havas (1989: 120) afirma que um estudo mal feito, na maioria dos casos é a maior e mais profunda causa de medo do palco.

É extremamente importante treinar/ensinar todo o código de comunicação de como estar em palco. Desde a entrada no palco, até à vénia final. Devemos procurar saber como é a sala, se a luz é suficiente, se não há nada que nos incomode ou desconcentre durante a performance. É difícil esperar de um aluno que se sinta confortável à frente de uma plateia cheia de pessoas, a fazer uma vénia pela primeira vez na vida. É importante ensaiar este tipo de situações de modo a que os alunos se sintam familiarizados e envolvidos, para que a performance se torne numa experiência positiva. (Mendanha, 2014:30-31) Rink (2002:148) refere todo um conjunto de fatores sociais relacionados com o procedimento em palco, que afirma serem muito importantes. Realça a maneira de se vestir, e estar no palco e afirma que os gestos executados devem estar sempre de acordo com o conteúdo musical, para a plateia não sentir incongruências na nossa interpretação.

Há variadíssimas abordagens terapêuticas que promovem o tratamento da ansiedade: a terapia comportamental: “systematic desensitization”, exposição progressiva ao medo; a terapia cognitiva e comportamental: reorganizar as formas de pensar durante a performance; focar a atenção, realizar tarefas auto-orientadas e otimistas; persuasão verbal, modelação, instrução, influência do grupo, acompanhamento; avaliação dos trabalhos de casa; implementar expectativas realistas do que pode acontecer na performance “stress inoculation”; promover comentários otimistas; antecipar os sintomas de ansiedade; as estratégias cognitivas: ver a ansiedade como algo positivo; realizar tarefas positivas para aumentar o sentido de autocontrolo; ensaio mental e imaginação, “goal setting” objetivos/metast; as estratégias comportamentais: rotinas de relaxamento antes da performance; hierarquias de ansiedade; estilo de vida desportivo; estado fluído “flow state”. (Wilson &

Roland, 2002: 47-58)

Existem inúmeros métodos para reduzir a ansiedade na performance musical: a exposição progressiva ao medo do palco; o relaxamento; a respiração profunda; exercitar o pensamento; ver a ansiedade como algo positivo; as auto tarefas positivas; o ensaio mental e imaginação/visualização da situação; combinar terapias: relaxamento e ensaio mental; os aspectos psicológicos de lesão – mudanças físicas e emocionais (frequência cardíaca, desmaios, dificuldades respiratórias, infecções das vias respiratórias, vômitos, perda de apetite, as alterações da menstruação, erupções cutâneas, dores de cabeça, transpiração excessiva e enxaqueca, distúrbios do sono, visão turba e vertigem, recordar experiências que causam dor e sofrimento; visualizar de forma criativa pode ajudar a lidar com o problema. (Llobet & Odam, 2007: 79-89)

Capítulo VI - Hábitos e métodos de estudo individual: estudo de caso no CMCGB

Neste capítulo faz-se a análise dos dados recolhidos no CMBCG através de questionário e inquéritos aos alunos, de observações de aulas e provas de violino, recolha de informação administrativa relativa aos números e classificações dos alunos de violino e também de entrevistas a professores de violino.

Com os questionários e inquéritos efetuados aos alunos pretendia-se conhecer os seus hábitos de estudo, mas também o modo como se colocam perante o instrumento e a sua aprendizagem. No caso das observações de aulas e provas pretendia-se analisar o modo como os alunos estavam ou não preparados para as mesmas. Nas entrevistas com os professores procurou-se conhecer a opinião destes acerca do trabalho, da motivação, das dificuldades e desempenho dos alunos de violino.

O questionário e o inquérito foram elaborados após uma recolha e leitura de bibliografia sobre o tema, no último trimestre de 2016. Por conseguinte, foi necessário uma aprovação por parte da diretora do conservatório e dos encarregados de educação. Estes foram impressos e entregues a 20 alunos de violino (3º, 4º e 5º grau) no dia 15 de dezembro de 2016.

Perante os resultados foi atribuída uma pontuação às perguntas com possibilidades múltiplas de escolha e foi somada essa pontuação a partir de todos os questionários. Em algumas questões pedia-se ao aluno para ordenar por ordem crescente os assuntos, noutras pedia-se para atribuir uma pontuação de 1 a 5, ou para assinalar com uma cruz a resposta mais apropriada.

Seguidamente apresenta-se a análise dos resultados do questionário.

6.1. Resultados do Questionário

De acordo com as respostas do questionário é possível determinar que a maioria dos alunos estuda violino três a quatro vezes por semana.

Verifica-se que todos admitem que estudam e apenas 3 o fazem todos os dias. Só quatro alunos estudam menos de 3 vezes por semana, o que significa que 16 deles estudam, em média, pelo menos uma vez cada dois dias.

Estes valores, ainda que não fossem adequados no ensino profissional, parece serem o mais comum no ensino vocacional e integrado, que é aquele que estamos a analisar neste trabalho.

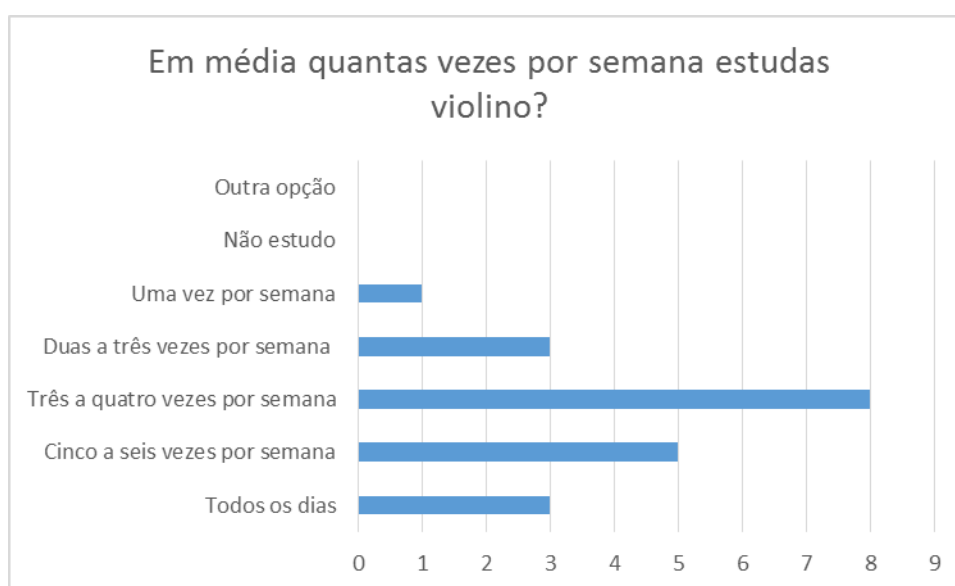


Gráfico 1. Número de vezes que os alunos estudam por semana.

Dos 20 alunos apenas 3 admitem que estudam mais de uma hora em cada sessão de estudo. Em média os alunos estudam cerca de meia hora por dia. Pelos valores do gráfico deduzimos que tendencialmente estudam mais do que meia hora em cada sessão.

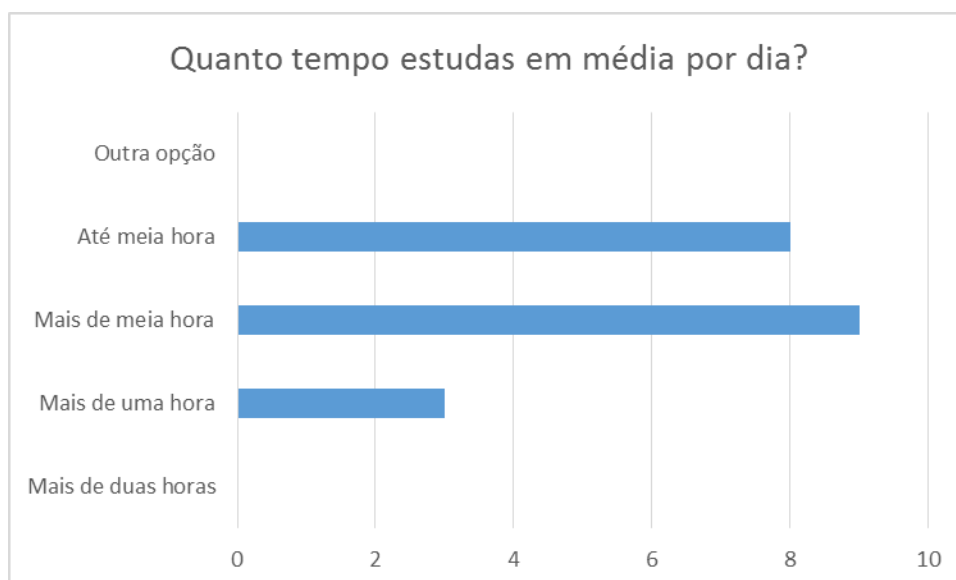


Gráfico 2. Média do tempo de estudo por dia.

Os assuntos que os alunos mais valorizam estão ordenados por ordem crescente. Em primeiro lugar surgem as tarefas mais básicas: leitura (47 pontos), distribuição do arco (103 pontos), mudanças de posição (123 pontos) e articulação (126 pontos). Compreende-se que estas sejam as principais preocupações em estudantes que não estão num nível avançado do seu desenvolvimento musical e performativo. Pela mesma razão o fraseado (165 pontos), a expressão musical (155 pontos), o vibrato (156 pontos) e a agógica (147 pontos) são tópicos que estes mesmos alunos ainda não valorizam com a mesma preocupação, obtendo no gráfico a mais alta pontuação.

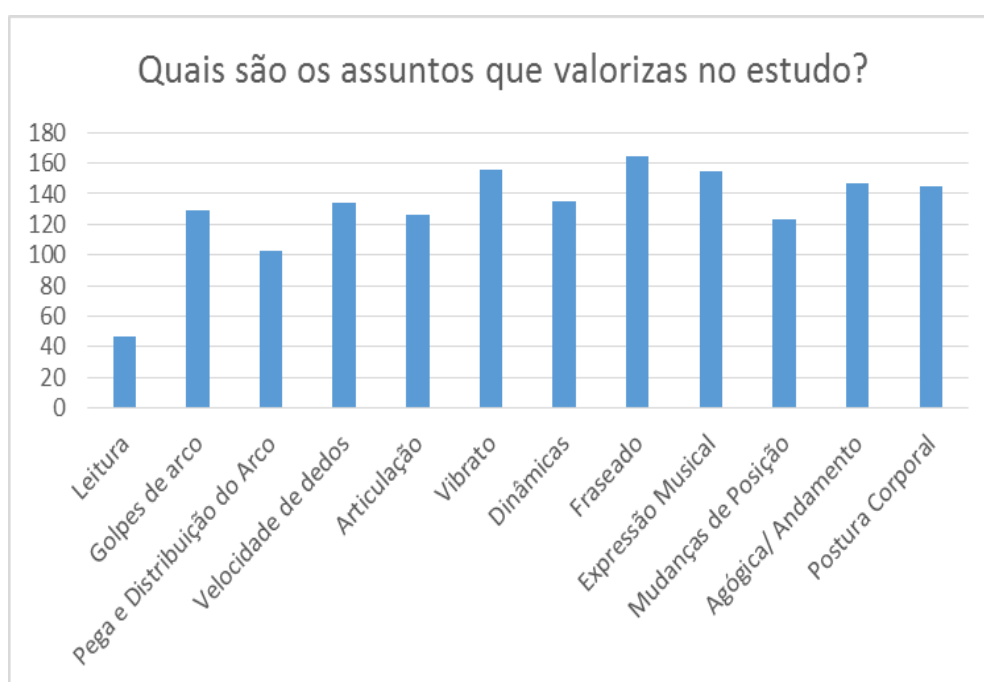


Gráfico 3. Assuntos valorizados no estudo.

Por norma geral, os alunos organizam o estudo da seguinte forma: aquecimento, grau de dificuldade, grau de importância, estudo por etapas e repertório específico. Dentro de cada seção valorizam determinados aspetos que ordenaram por ordem crescente. O aquecimento, as escalas e arpejos (43 pontos) têm maior relevância em relação aos exercícios para a mão esquerda (55 pontos), pois nesta faixa etária ainda não valorizam estas questões técnicas.

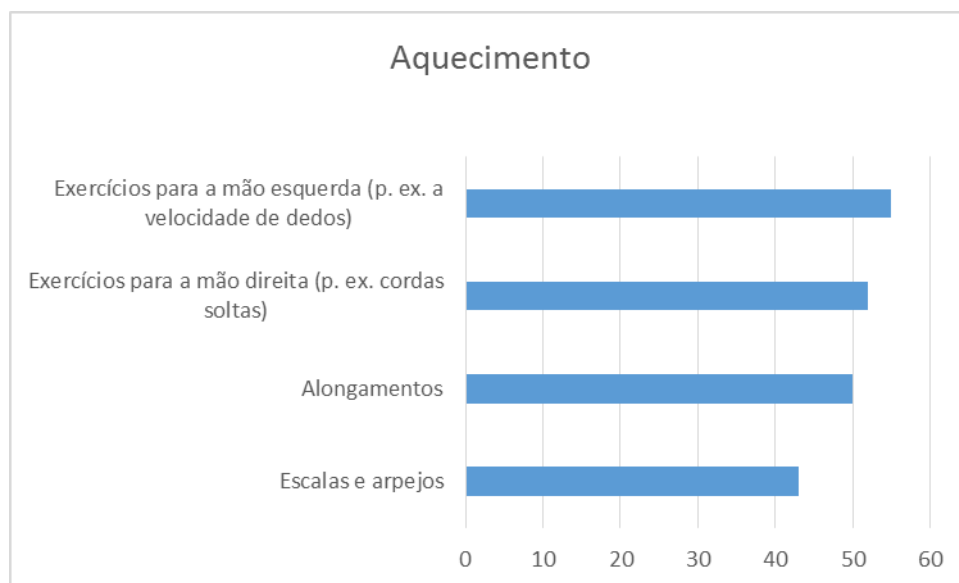


Gráfico 4. Aquecimento antes do estudo.

No grau de dificuldade, a leitura geral da obra tem menor pontuação (45 pontos), em relação à passagem do início ao fim das peças sem erros (58 pontos). Os alunos demonstram consciência do caminho a percorrer até ultrapassar essas dificuldades.

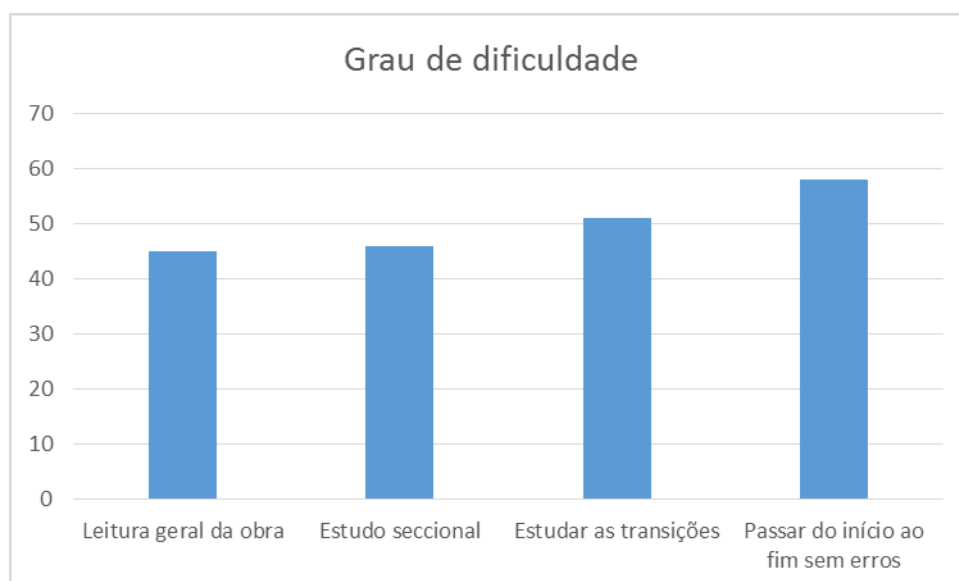


Gráfico 5. Grau de dificuldade.

No estudo individual, a organização e os métodos de estudo são fatores muito determinantes para a obtenção de bons resultados. No estudo por etapas os alunos estão conscientes que devem primeiramente estudar num tempo lento (23 pontos) e aumentar progressivamente até conseguir estudar ao andamento (60 pontos).

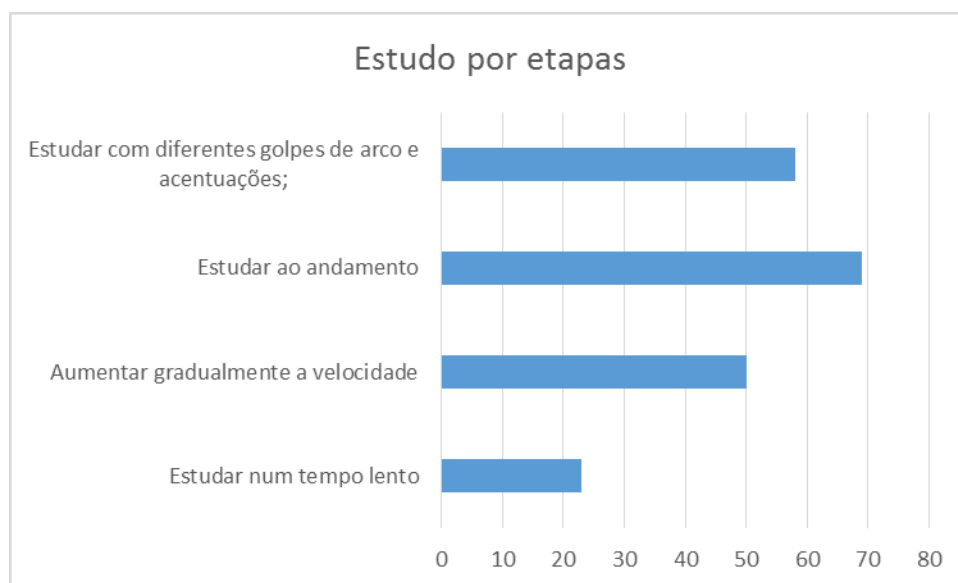


Gráfico 6. Estudo por etapas.

No repertório específico, os alunos organizaram por ordem crescente o repertório a que dão maior importância. Os estudos são menos valorizados (39 pontos) que os concertos (60 pontos). Pela observação das provas de violino do 1º período, o repertório mais tocado foram os estudos, a peça e um andamento de concerto.

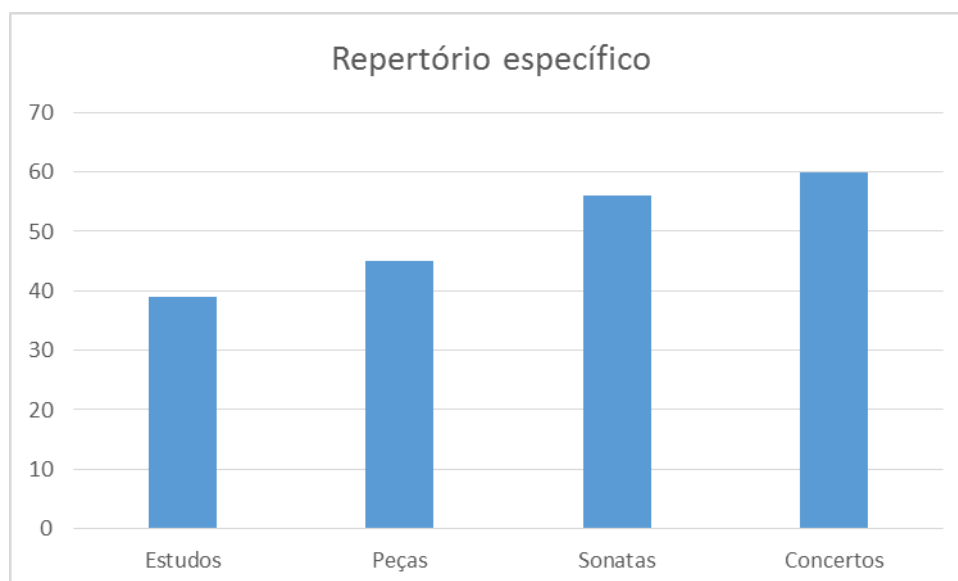


Gráfico 7. Repertório específico.

Olhando para a percepção dos alunos no que respeita à importância dos momentos de avaliação verifica-se que não atribuem maior importância à prova instrumental (30 pontos), em relação ao concerto (60 pontos).

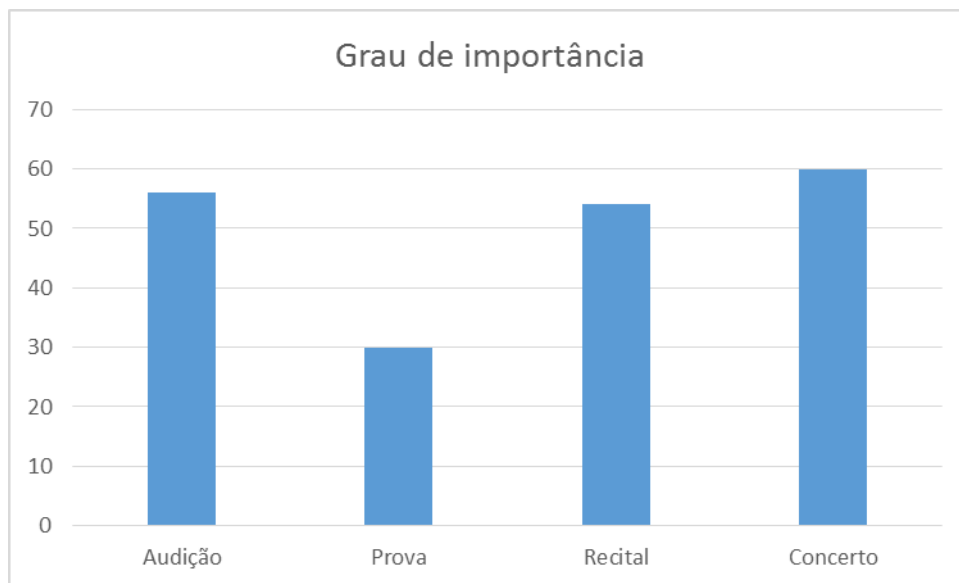


Gráfico 8. Grau de importância.

Em relação à performance musical, dos 20 alunos, 17 responderam que se sentiam mais à vontade a tocar em orquestra e 3 com acompanhamento do piano.

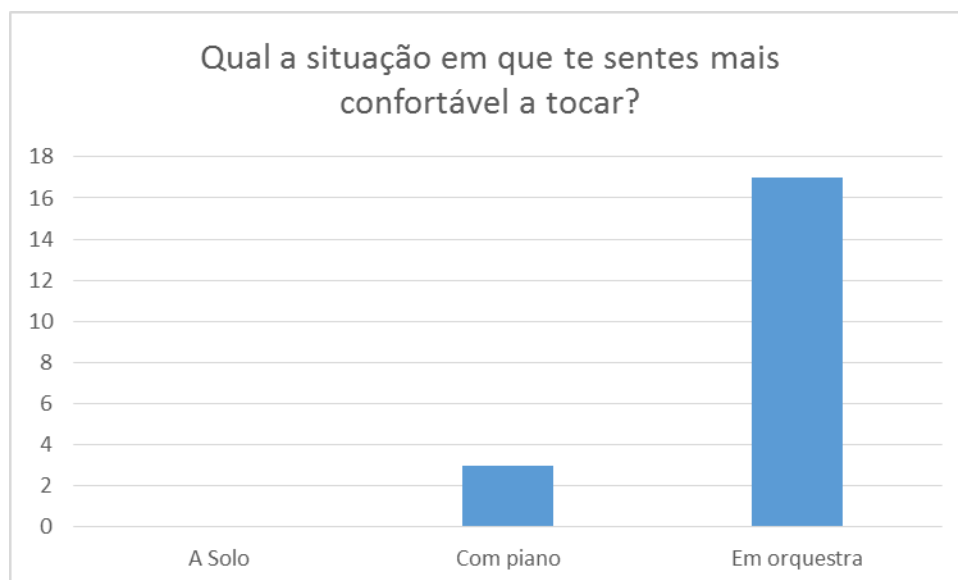


Gráfico 9. Situações de maior conforto a tocar.

Porquê?

Em ordem a compreender melhor as justificações para as preferências sobre tocar a solo, em orquestra ou com acompanhamento, estabeleceu-se o seguinte conjunto de categorias que é apresentado com o número de respostas correspondentes.

“Perceção de invisibilidade pessoal”	5 respostas
“Perceção de visibilidade do trabalho”	1 resposta
“Perceção estética”	5 respostas
“Perceção de acompanhamento ou não isolamento”	5 respostas
“Perceção de segurança”	5 respostas

Tabela 1. Preferências pessoais.

Tipos de resposta:

- “Porque é em conjunto e não se repara se me enganar em alguma nota”.
- “Porque se me enganar não se sabe quem errou”.
- “Porque me sinto acompanhada”. (com piano)
- “Porque não gosto de tocar a solo”.
- “Porque como estamos todos juntos sinto-me à vontade e faz efeitos sonoros”.
- “Ninguém repara nos erros”.
- “Porque sinto-me mais segura”.
- “Porque gosto de tocar em grupo”.
- “Sinto-me acompanhada, corre sempre melhor e, na minha opinião, a obra soa melhor”. (com piano)
- “Porque não tenho tanta pressão”.
- “Porque gosto da sensação de tocar em sintonia com os outros instrumentos”.
- “Porque estou mais à vontade e gosto de ouvir todos em conjunto”.
- “Porque não estou a tocar a solo e gosto mais”.
- “Porque gosto de mostrar o meu concerto”. (com piano)
- “Porque me sinto acompanhada por mais diversidade de sons”.
- “Porque sinto menos pressão”.
- “Porque gosto das polifonias. E não se nota se me enganar”.
- “Porque há mais variedade de instrumentos”.
- “Porque toco acompanhada, por outros violinos”.

Todos os alunos responderam que se preparavam para as apresentações públicas. A estratégia menos valorizada é o estudo com metrónomo (2 pontos), já o domínio das passagens difíceis ocupa um lugar de destaque (17 pontos).

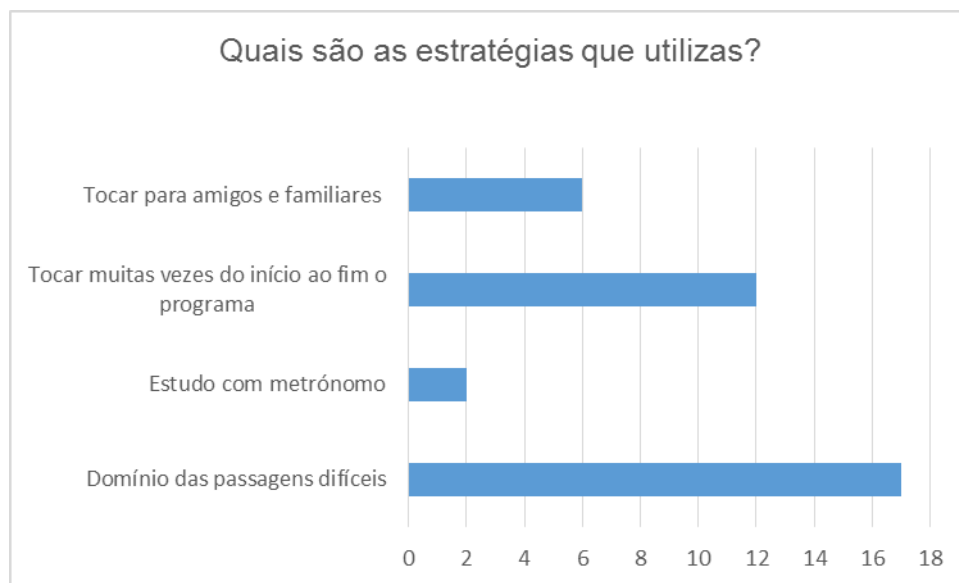


Gráfico 10. Estratégias utilizadas.

Dos 20 alunos, 19 responderam que sentiam ansiedade antes de uma performance. As estratégias que mais utilizam para controlar a ansiedade antes da performance são: chegar bastante antes da performance (11 pontos), tocar o programa do início ao fim (13 pontos) e pensamento positivo (15 pontos).

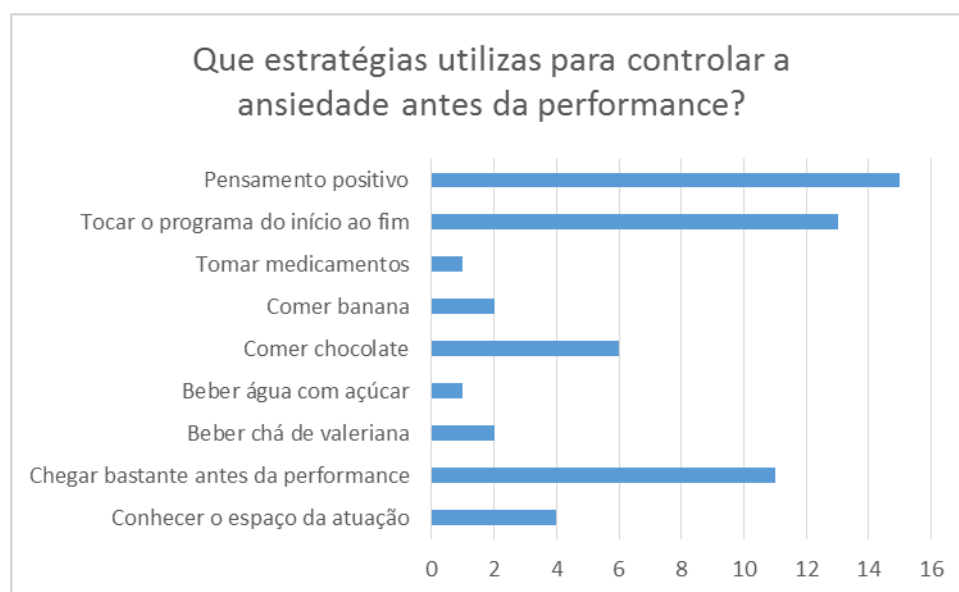


Gráfico 11. Estratégias para controlar a ansiedade antes da performance.

Em 20 alunos, 19 responderam que sentem ansiedade durante uma performance. A estratégia que mais utilizam para controlar a ansiedade durante a performance é focar no aqui e agora (12 pontos).

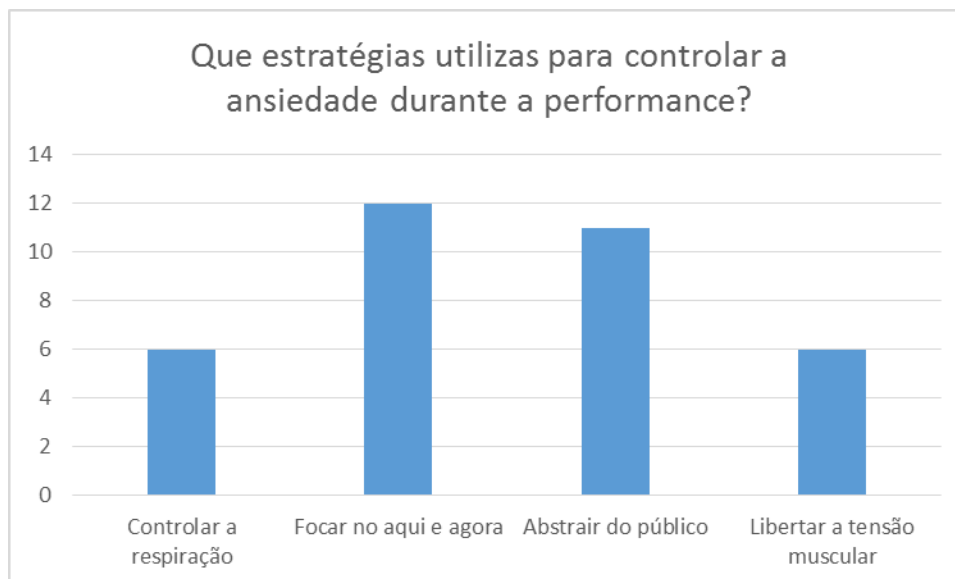


Gráfico 12. Estratégias para controlar a ansiedade durante a performance.

Ao longo do 1º período os alunos sentiram algumas melhorias na diminuição da ansiedade (5 pontos) e uma atitude positiva (6 pontos). Os assuntos com melhores resultados foram maior prazer a tocar e maior motivação para estudar (9 pontos cada).

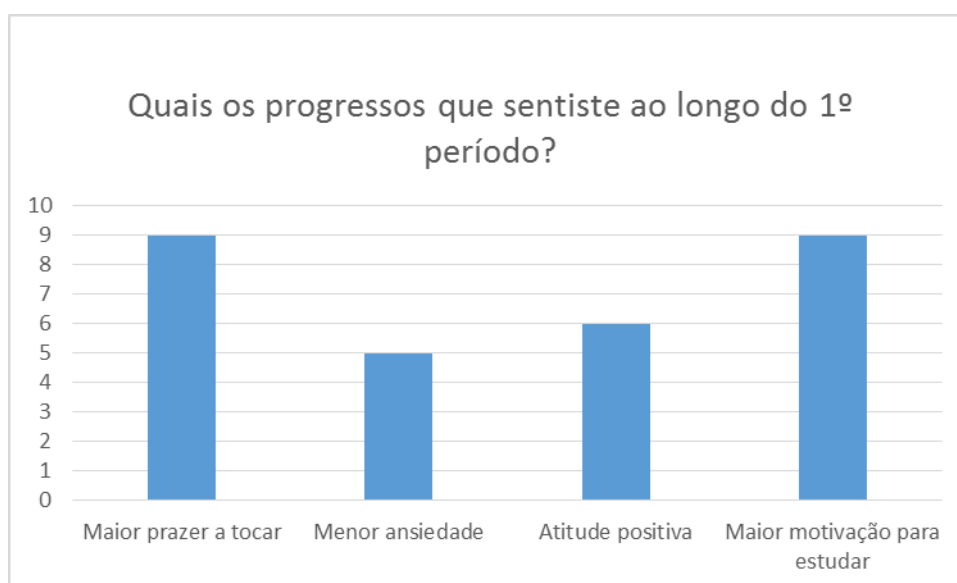


Gráfico 13. Progressos sentidos ao longo do 1º período.

Os alunos avaliaram o seu trabalho ao longo do período numa escala de 0 a 5 (em que 0 é mau e 5 é excelente). Houve 4 alunos a assinalarem a resposta 3, 11 alunos a resposta 4 e 5 alunos a resposta 5. Dá uma média de 4,05 valores.

Resposta	Nº Alunos
0	0
1	0
2	0
3	4
4	11
5	5

Tabela 2. Avaliação dos alunos ao longo do 1º período.

Quanto ao grau de satisfação na aprendizagem do violino houve 1 aluno a assinalar a resposta 3, 11 alunos a resposta 4 e 8 alunos a resposta 5. Dá uma média de 4,35 valores.

Resposta	Nº Alunos
0	0
1	0
2	0
3	1
4	11
5	8

Tabela 3. Grau de satisfação dos alunos na aprendizagem do violino.

Os assuntos que os alunos mais se identificam são que o professor fez comentários positivos ao seu trabalho (8 pontos), as audições e provas foram bem-sucedidas e sentem-se felizes e realizados (11 pontos cada).

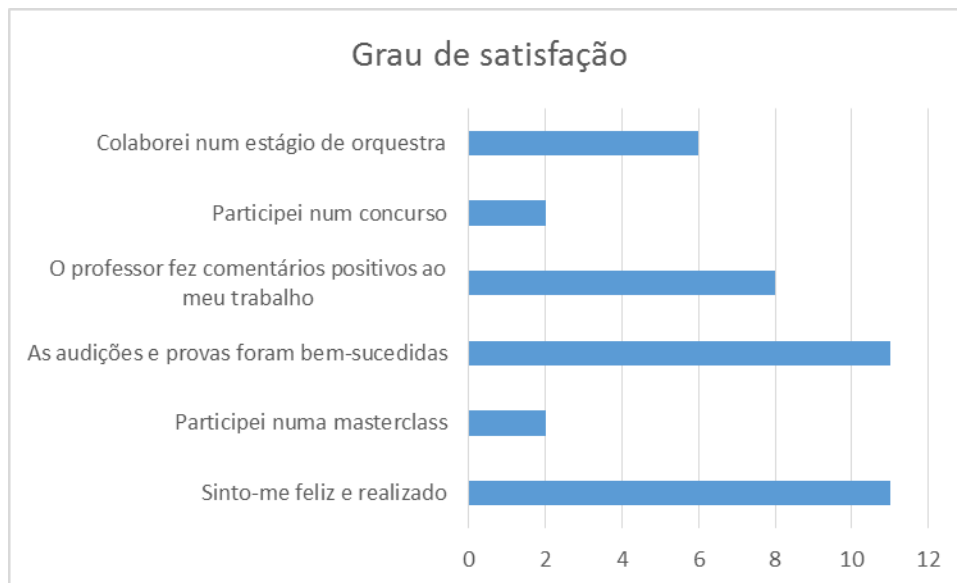


Gráfico 14. Assuntos que refletem o grau de satisfação na aprendizagem.

Os aspetos que os alunos pretendem alterar no futuro são aumentar a concentração, em tocar de memória (8 pontos cada) e aumentar o estudo individual (13 pontos).

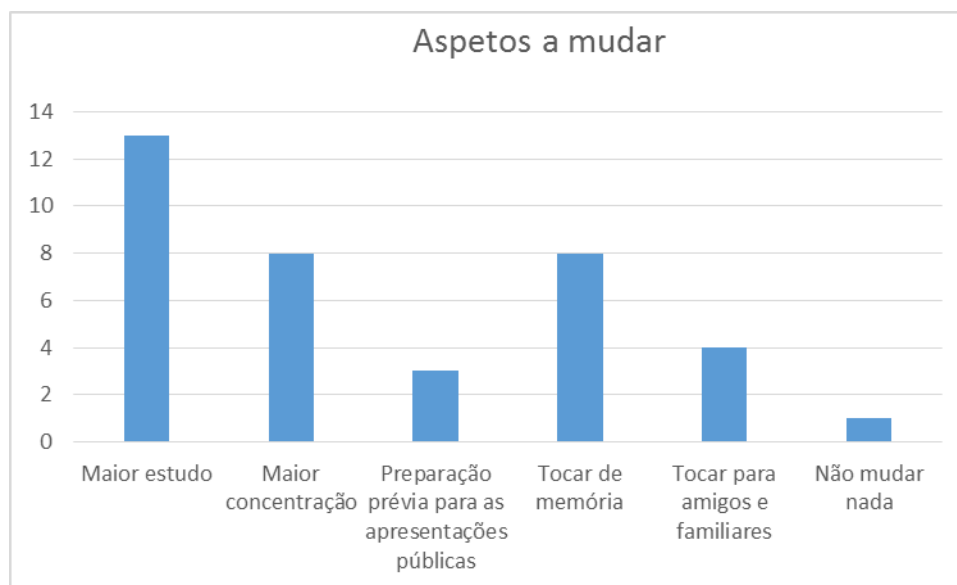


Gráfico 15. Aspetos que os alunos pretendem mudar no futuro.

6.2.

Análise do Inquérito

Após o momento da prova de violino, os alunos assinalaram o número de acordo com a sua opinião, numa escala de 1 a 5 (em que 1 é mau e 5 é excelente) Verificando os resultados podemos concluir que os alunos estão satisfeitos com as suas atuações. Analisando os resultados temos uma média de 4 valores.

Resposta	Nº Alunos
1	0
2	1
3	4
4	8
5	6

Tabela 4. Grau de satisfação dos alunos acerca da prova de violino.

Em relação ao controlo do corpo, os alunos classificaram com valores mais baixos, o pânico (37 pontos) e a segura na boca (40 pontos), por oposição o perfeccionismo (54 pontos) e a preocupação excessiva (55 pontos) apresentam valores mais elevados.

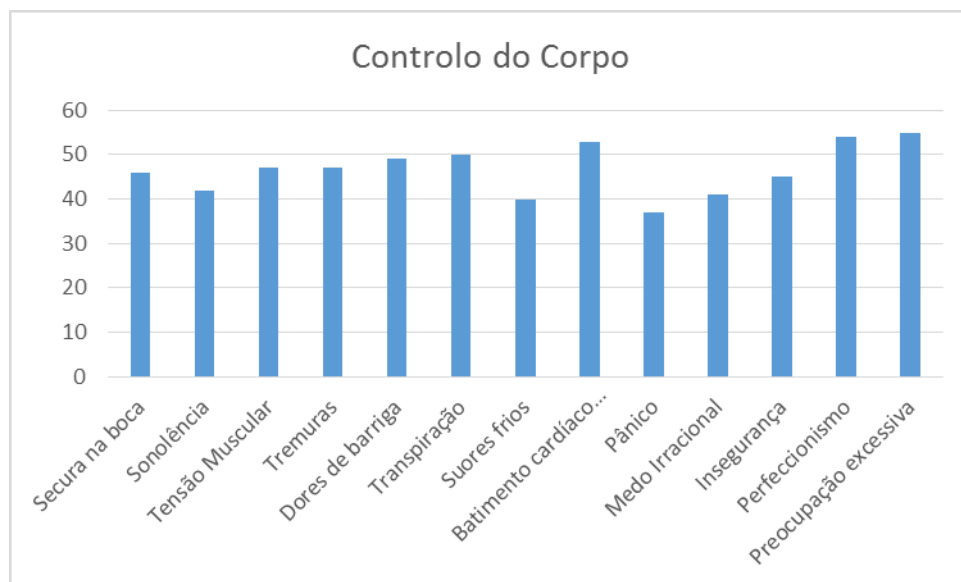


Gráfico 16. Valores acerca controlo do corpo.

Em relação ao controlo da respiração houve 5 alunos a assinalarem a resposta 3, 5 alunos a resposta 4 e 10 alunos a resposta 5. Dá uma média de 4,25 valores.

Resposta	Nº Alunos
1	0
2	0
3	5
4	5
5	10

Tabela 5. Controlo da respiração.

Quanto ao grau de ansiedade houve 6 alunos a assinalarem a resposta 1, 2 alunos a resposta 2, 1 aluno a resposta 3, 5 alunos a resposta 4 e 6 alunos a resposta 5. Dá uma média de 3,15 valores.

Resposta	Nº Alunos
1	6
2	2
3	1
4	5
5	6

Tabela 6. Grau de ansiedade.

Na preparação técnica para esta performance podemos concluir que o assunto mais valorizado é o ritmo (81 pontos).

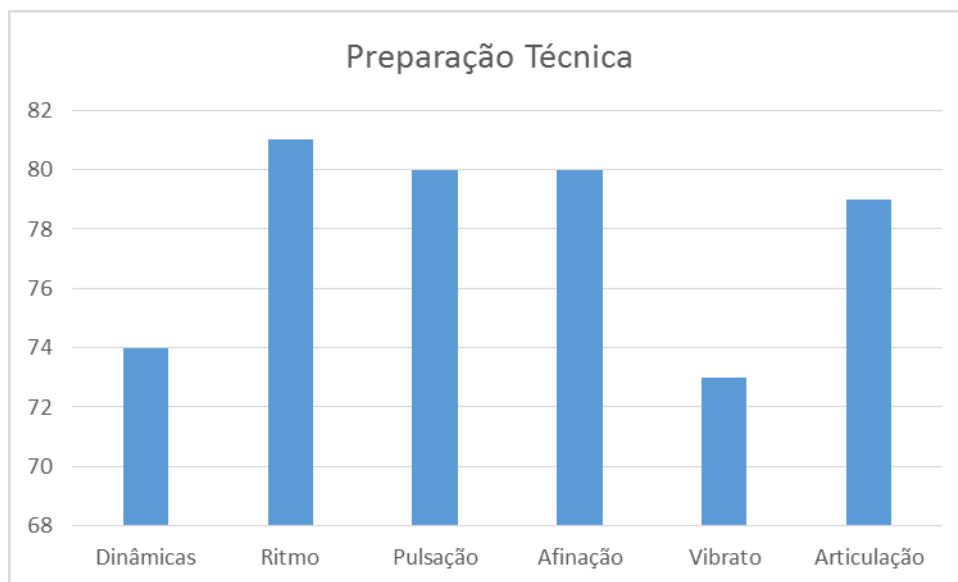


Gráfico 17. Assuntos valorizados na preparação técnica.

Na preparação musical para esta performance o assunto mais valorizado é o estilo/época/compositor (77 pontos).

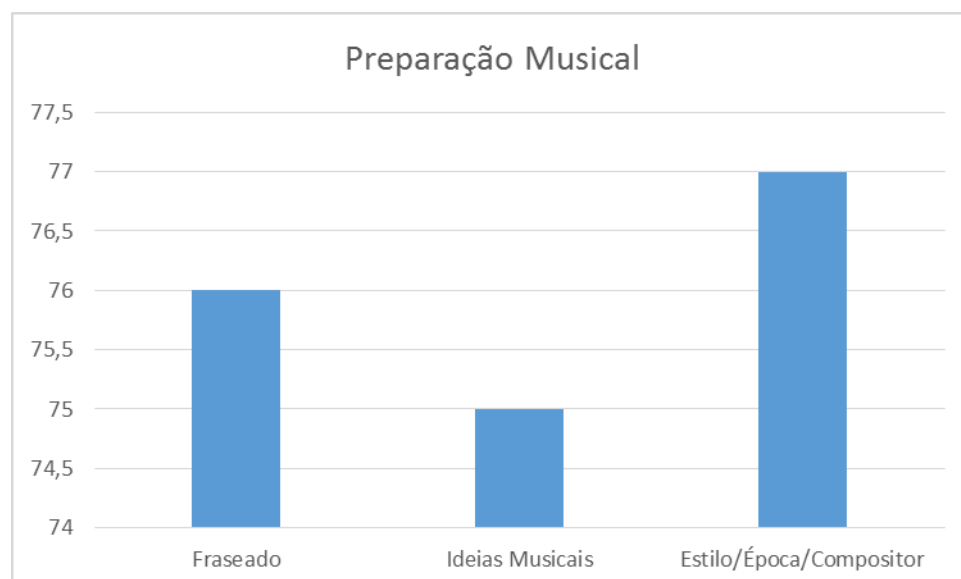


Gráfico 18. Assuntos valorizados na preparação musical.

Na prestação musical em palco o assunto com valor mais elevado é a agógica/andamento (81 pontos).

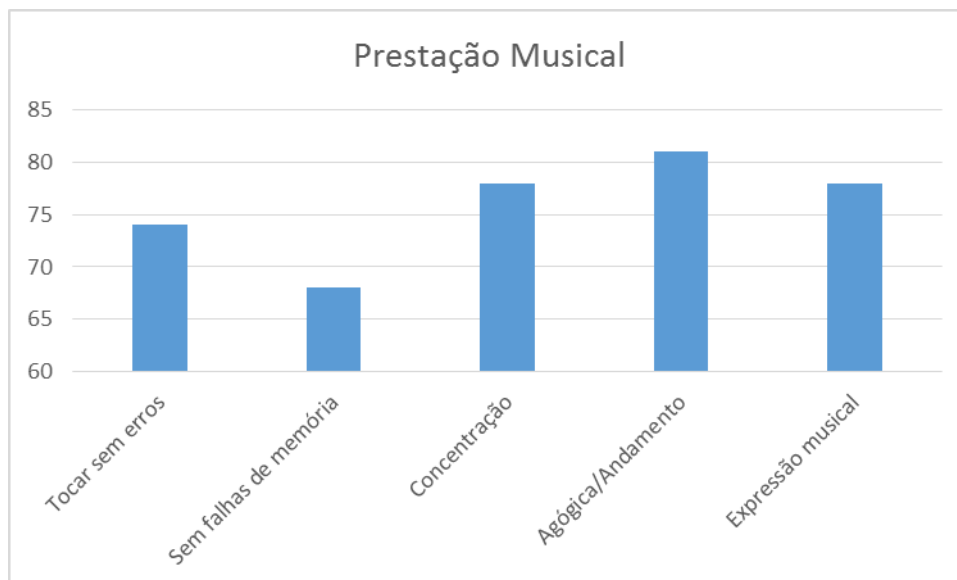


Gráfico 19. Assuntos valorizados na prestação musical.

Na presença em palco os alunos atribuíram valores mais elevados na linguagem corporal/postura (81 pontos) e atitude (83 pontos).

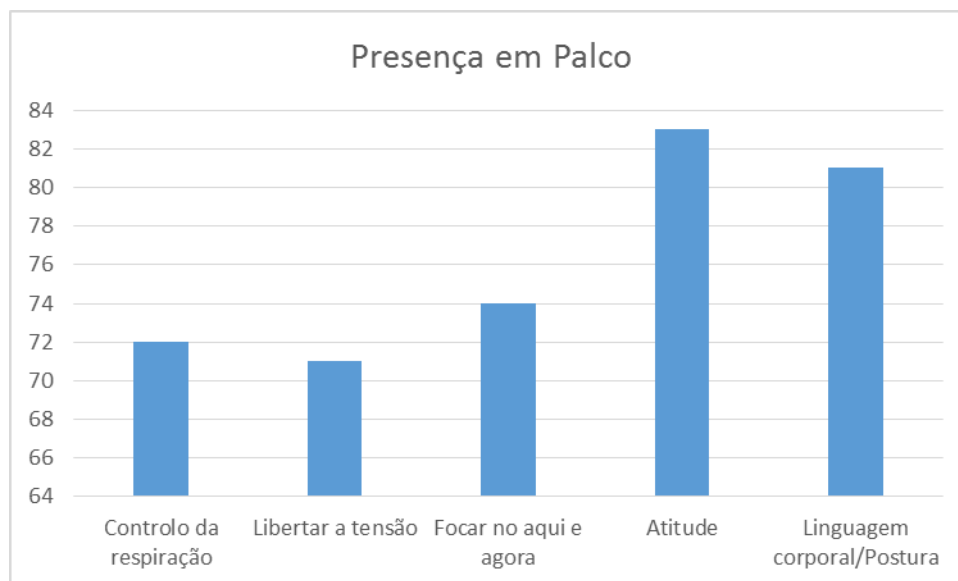


Gráfico 20. Assuntos valorizados na presença em palco.

Na preparação para a apresentação pública os alunos concederam ao domínio do repertório (74 pontos) e à concentração (82 pontos).

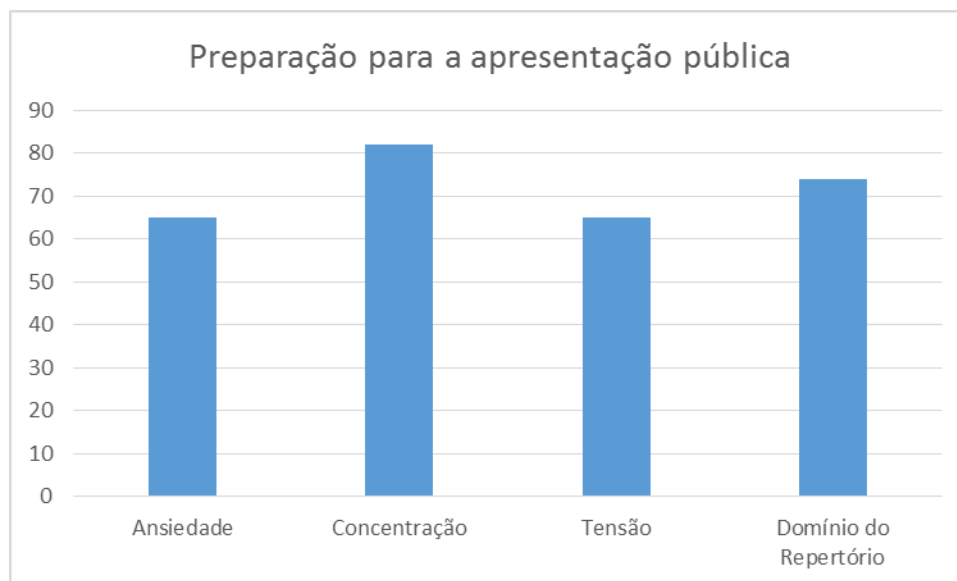


Gráfico 21. Preparação para a apresentação pública.

Os alunos sentem-se razoavelmente à vontade para controlar a ansiedade em palco. Estes resultados dão uma média de 3,25 valores.

Resposta	Nº Alunos
1	1
2	3
3	9
4	4
5	3

Tabela 7. Controlar a ansiedade em palco.

Analisando os resultados, os alunos têm controlo suficiente a tocar. Dão uma média de 3,65 valores.

Resposta	Nº Alunos
1	0
2	1
3	7
4	10
5	2

Tabela 8. Controlo a tocar.

Na grande maioria, os alunos sentem prazer a tocar em público. Estes resultados dão uma média de 3,6 valores.

Resposta	Nº Alunos
1	2
2	1
3	5
4	7
5	5

Tabela 9. Prazer a tocar em palco.

Os resultados demonstram que os alunos gostam de tocar violino. Temos uma média de 4,7 valores.

Resposta	Nº Alunos
1	0
2	0
3	1
4	4
5	15

Tabela 10. Gosto em tocar violino.

Capítulo VII - Resultados académicos da classe de violino

7.1. Dados sobre os resultados

Atualmente existem 119 alunos matriculados no Conservatório, dos quais 78 alunos do sexo feminino e 41 alunos do sexo masculino. No 3º ciclo do ensino básico (3º, 4º e 5º grau) existem 30 alunos, 8 do sexo masculino e 22 do sexo feminino.

Segue abaixo as tabelas das avaliações das provas de violino do 1º período:

Notas	Nº Alunos
1	0
2	0
3	4
4	6
5	0

Tabela 11. Avaliações do 3º Grau.

Notas	Nº Alunos
1	0
2	3
3	5
4	1
5	1

Tabela 12. Avaliações do 4º Grau.

Notas	Nº Alunos
1	0
2	2
3	4
4	4
5	0

Tabela 13. Avaliações do 5º Grau.

A média das avaliações do 3º grau é de 3,6. No 4º grau é de 3 valores e no 5º grau é de 3,2 valores. A média global é aproximadamente 3,27.

7.2. Comparação com os dados do estudo

Comparando os resultados das avaliações do 1º período com as respostas ao questionário, podemos concluir que o grau de satisfação na aprendizagem do violino é superior às notas atribuídas pelos professores. Nas respostas a esta pergunta, os alunos atribuíram uma média de 4,35 valores.

Analisando os resultados do inquérito podemos concluir que os alunos estão satisfeitos com as suas atuações. Contrapondo com as notas das provas a média proposta pelos alunos (4 valores) é superior à média das notas atribuídas pelos professores.

Na pergunta sobre o controlo a tocar, os alunos atribuíram uma média de 3,65 valores. Na entrevista, os professores salientam o aumento do controlo no que estão a fazer, não tocarem por instinto, mas sim pensarem e saberem exatamente como devem realizar cada aspeto técnico. Sugerem estudar lento e ouvindo com objetividade para adquirir consistência durante a performance.

Na pergunta aos alunos sobre o gosto em tocar violino, a resposta dá uma média de 4,7 valores, o que é um dado interessante que, todavia, não parece ter correspondência na opinião dos professores. Na entrevista um dos aspetos mais frisados pelos professores foi a falta de estudo. E não se referiram muito ao gosto que os alunos têm pela aprendizagem do violino, o que fica demonstrado pelas suas respostas. Apenas um dos professores sugere que os alunos aprendem violino por “hobby”, queixando-se da falta de condições de tempo para desenvolverem mais a aprendizagem. Como comentário pessoal, os alunos gostam de tocar, mas ficam aquém dos resultados e objetivos da disciplina.

Na pergunta sobre a preparação para a apresentação pública, os alunos conferiram maior pontuação à concentração, seguindo-se o domínio do repertório. Sobre a preparação técnica, os alunos enumeram por ordem crescente o ritmo, a afinação e a pulsação. Acerca da prestação musical, os alunos enumeram por ordem de importância a agógica/andamento, concentração e expressão musical. A respeito da presença em palco, os alunos valorizam a atitude e a linguagem corporal/postura.

Na entrevista aos professores, os assuntos que merecem maior atenção

por parte dos alunos são o tempo e a qualidade do estudo, a afinação, ritmo, direção e técnica de arco e a postura. Podemos concluir que os professores e os alunos estão em concordância com os assuntos que merecem maior atenção durante a aprendizagem do violino.

Conclusão: estudar ou tocar violino?

Como vimos no capítulo anterior, os alunos gostam de tocar violino, embora tenham dificuldade em conciliar o gosto com o tempo de estudo. Os resultados demonstram que o estudo dos alunos é pouco organizado, não é muito intenso em relação ao que poderia ser. Mas a verdade é que todos os alunos reconhecem que gostam de aprender o instrumento e gostam muito de tocar em grupo. A escola, nesse sentido, oferece um ensino de sucesso, ainda que os resultados não estejam de acordo com as expectativas. Não se pode esquecer, todavia, que os resultados de ambas as perspectivas – alunos e professores – são positivos. Os alunos motivados gostam de tocar violino. Aliado ao gosto surge a vontade, dedicação, estudo e persistência. Em primeiro lugar deve ser inculcado o gosto em tocar e depois o gosto em estudar.

Nos últimos 20 anos tem-se assistido a uma mudança no panorama do país, através de uma melhoria do nível socioeconómico da generalidade da população portuguesa e com uma maior democratização das possibilidades de acesso ao ensino, a música passou a fazer parte das escolhas dos pais e encarregados de educação como ocupação dos tempos livres, de enriquecimento cultural, intelectual e social e, eventualmente, mesmo, como futura profissão. Desta forma, assistimos nos últimos tempos a uma proliferação de escolas de música e do número de crianças e jovens interessados em aprender música. (Sousa, 2012: 2)

Apesar desta crescente procura e oferta pelo ensino da música existem elevadas taxas de insucesso e de abandono. As pesquisas e os dados oficiais sobre este tema são ainda praticamente inexistentes. As principais causas de abandono escolar são:

- O insucesso escolar, “a triangulação entre os contextos locais, a escola e os alunos pode sintetizar de uma certa forma alguns traços comuns ao abandono nestes dois tipos de ensino, o geral e o da música”. (Benavente et al. 1994)

- A ausência de motivação, que pode resultar do insucesso. (Davidson, Sloboda e Howe, 1996; O'Neill, 1994; Ryan et al., 2000; Sloboda e Howe, 1991)

- A auto-percepção das capacidades musicais, que se traduz numa falta de confiança nas capacidades. (Pinto, 1995)

- O valor do talento para a aprendizagem musical, numa fase em que o aluno tenha um pior desempenho poderá perceber uma falta de talento das capacidades, que podem levar à desistência. (Rawlins, 1979)

- O conflito de horários, dificuldade em conciliar o estudo da música com a escola genérica ou com outras atividades. (Hartley, 1996; Kourajian, 1982; Koutz, 1987; Solly, 1986)

- As pressões externas que podem advir da parte dos pares, a música poderá constituir uma atividade não sancionada pelo grupo de pares, o que pode conduzir ao envolvimento em outras atividades. (Morehouse, 1987; Ryan et al., 2000) Ou da parte dos pais, a pressão para a obtenção de boas notas na escola, ou o facto de muitas vezes os alunos estudarem música apenas por vontade expressa dos pais. (Koutz, 1987)

A falta de tempo para estudar instrumento e conciliar a música com o ensino geral e não conseguir cumprir os objetivos são os assuntos mais apontados pelos professores. Segundo o estudo de Rui Sousa (2012: 9) a maior parte dos alunos desistiu quando mudou de ciclo de ensino, seja entre o 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário. É notável a influência do apoio dos professores na aprendizagem, quer em termos de persistência no estudo, quer em termos de nível alcançado. Os professores são fundamentais na motivação dos alunos para aprender e persistir, quanto maior for o apoio maior será o nível atingido.

Além disso, há um desfasamento entre as escolas e os alunos que a procuram, em termos de objetivos. O ensino artístico vocacional tem toda a sua estrutura incluindo currículos, planos de estudos, programas e formação dos professores direcionada para um determinado tipo de ensino, altamente especializado e para determinados objetivos – a formação de futuros músicos profissionais. (Sousa, 2012:11) A maior parte dos alunos que frequentam o ensino especializado não pretende seguir uma carreira profissional nesta área, mas apenas aprender música e aprender a tocar um instrumento como forma de ocupação de tempos livres, como um enriquecimento cultural, pessoal e social, obter uma formação musical como complemento da formação geral, que possa contribuir para o seu desenvolvimento integral como pessoa. Este

conflito entre aquilo a que a escola oferece e as expectativas dos alunos parece levar a que abandonem precocemente os estudos musicais.

É importante que os professores de instrumento tentem ao escolher o material pedagógico que o aluno vai trabalhar, que este possa permanecer, de acordo com a teoria de Csikszentmihalyi et al. (1993) em “flow”, de modo que a motivação intrínseca seja alta, permitindo que os alunos estudem mais, que tenham maior sucesso, podendo desta forma diminuir a percentagem dos que desistem.

As escolas e os professores deveriam corresponder mais ao que os seus alunos procuram e os seus objetivos, isto é, um percurso não exclusivamente profissionalizante assente no modelo do ensino vocacional da música do séc. XIX pela sua formação de instrumentistas solistas. Em suma, os dados mostram que pode haver uma mudança de estratégia educativa, na procura de formas diferentes e inovadoras, com novos currículos e programas mais adaptados a esta realidade, de forma a poder aumentar a motivação dos alunos, tentando que o nível de exigência se aproxime mais daquilo que os alunos podem de facto concretizar. Por isso, é necessário melhorar a articulação dos horários das escolas de música e do ensino geral, tornando-os mais flexíveis. Haveria a necessidade de rentabilizar ao máximo o tempo de estudo do instrumento dos alunos, através da criação de aulas de estudo supervisionado, com uma maior consciencialização dos alunos, pais e professores para a importância de um estudo correto e eficaz com o melhor aproveitamento possível do tempo disponível.

Bibliografia

Abreu, A. (2013). *Ensino coletivo de violino: a escolha do repertório como fator motivacional na aprendizagem do instrumento*. Dissertação de Mestrado em Ensino de Música. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.

Andrade, J. (2016). *Abordagem comparativa à pedagogia e metodologia da iniciação ao violino em duas escolas oficiais de música*. Dissertação de Mestrado em Ensino de Música. Universidade Lusíada de Lisboa – FCHS.

Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (livro e CD-ROM). 7ª Edição. Madrid: McGraw Hill interamericana de Espanha, S.A.U.

Auer, L. (1921). *Violin playing as I teach it*. New York: Frederick A. Stockes Company.

Austin, J. R., & Berg, M. H. (2006). Exploring music practice among sixth grade band and orchestra students. *Psychology of Music*, 34, 535-558.

Barbosa, C. (2012). *Promoção da participação cultural em Viana do Castelo. O caso da Academia e da Escola Profissional de Música*. (Relatório reflexivo de atividade profissional, II ciclo de Estudos em Ciências da Educação, Administração e Gestão Escolar). Braga: Universidade Católica Portuguesa.

Barros, L. C. (2008). *A pesquisa empírica sobre o planeamento da execução instrumental: uma reflexão crítica do sujeito de estudo de caso*. Tese de Doutoramento. Porto Alegre, 265.

Barry, N. H. & Hallam, S. (2002). Practice. Em R. Parncutt & G. McPherson (Eds.), *The Science & Psychology of Music Performance*. New York: Oxford University Press, 151-165.

Bastien, J. W. (1995). *How to teach piano successfully*. 3ª Edição. San Diego: Neil A. Kjos Music Company.

Benavente, A.; Campiche, J.; Seabra, T. & Sebastião, J. (1994). *Renunciar à Escola. O abandono Escolar do Ensino Básico*. Lisboa: Fim de Século.

Burland, K. (s.d.). *Becoming a musician: a longitudinal study investigating the career transitions of undergraduate music students*. Thesis submitted for the degree of PhD. Sheffield.: Department of Music.

Caldeira, A. M. (2017) “Apresentação” in <http://www.conservatoriodebraga.pt/?id=19> consultado em 20/03/2017.

Caldeira, A. M. (2017) “História do Conservatório” in <http://www.conservatoriodebraga.pt/?id=20> consultado em 24/03/2017.

Chaffin, R. & Lemieux, A. F. (2004). General Perspectives on Achieving Musical Excellence. Em A. Williamon (Ed.), *Musical Excellence Strategies to Enhance Performance*. New York: Oxford University Press, Inc. 19-40.

Connolly, C. & Williamon, A. (2004). Mental skills training. Em A. Williamon (Ed.), *Musical Excellence. Strategies to Enhance Performance*. New York: Oxford University Press, Inc.

Costa, R. (2012). *A interação professor/aluno nas aulas individuais de instrumento de cordas*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Porto: Universidade Católica Portuguesa.

Cruvinel, F. M. (2008). *O Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais na Educação Básica: Compromisso com a escola a partir de propostas significativas de Ensino Musical*. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/musicalidade/midioteca/praticas-musicais-vocais-e-instrumentais/praticas-instrumentais/o-ensino-coletivo-de-instrumentos-musicais-na-ed.-basica/view>

Csikszentmihalyi, M; Rathunde, K & Whalen, S. (1993). *Talented Teenagers:*

The Roots of Success and Failure. New York: Cambridge University Press.

Davidson, J., Moore, D., Sloboda, J., Howe, M. (1998). *Characteristics of music teachers and the progress of young instrumentalists*. *Journal of Research in Music Education*, 46 (1), 141-160.

Davidson, J. W.; Sloboda, J. A. & Howe, M. J. A. (1996). The Role of Parents and Teachers in the Success and Failure of Instrumental Learners. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 127, 40-44.

Ericsson, K. A., Krampe, R. T. & Romer C. T. (1993). *The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance*, 100 (3), 363-406.

Evans, A. (1994). *Musical Confidence*. San Francisco: Thorsons.

Fernandes, D. Ó., Jorge R., Ferreira, M. B., Marto, A., Paz, A., Travassos, A. (2007). *Estudo de avaliação do ensino artístico*. Lisboa: Direção Geral de Formação Vocacional do Ministério da Educação e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Folhadela, P., Vasconcelos, A., Palma, E. (1998). *Ensino especializado da música, reflexões de escolas e professores*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário.

Fonseca, V. (2007). *Aprender a aprender a educabilidade cognitiva*. Lisboa: Âncora Editora.

Galamian, I. (1962). *Principles of violin playing and teaching*. New Jersey: Prentice-Hall.

Galvão, A. (2006). Cognição, Emoção e Expertise Musical. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22 (2), 169-174.

Gameiro, A. (1974). *Pedagogia e Relação Educativa*. Porto: Edições

Salesianas.

García, I. (2013). *A prática instrumental coletiva no contexto de Ensino Integrado de Música da Casa Pia de Lisboa*. Dissertação de Mestrado em Ensino de Música. Lisboa: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Lusíada.

Gomes, C. (2000). *Contributos para o estudo do Ensino Especializado da Música em Portugal*. Memória final do CESE em direção pedagógica e administração escolar. Almada: Escola Superior de Educação do Instituto Jean Piaget.

Hallam, S. (2001). The Development of Metacognition in Musicians: Implications for Education. *British Journal of Music Education*, 18, 27-39.

Hallam, S., Rintra, T., Varvarigou, M. & Creech, A. (2012). The Development of Practising Strategies in Young People. *Psychology of Music*, 40 (5), 652-680.

Hartley, L. A. (1996). Influence of starting grade and school organization on enrolment and retention in beginning instrumental music. *Journal of Research in Music Education*, 44 (4), 304-318.

Havas, K. (1973). *Stage Fright: Its causes and cures*. Wallingford: Bosworth and Co.

Jorgensen, H. (2004). Strategies for Individual Practice. Em A. Williamon (Ed.), *Musical Excellence Strategies to Enhance Performance*. New York: Oxford University Press, Inc. 85-104.

Kenny, D. T., Osborne, M. S. (2006). Music Performance Anxiety: New Insights From Young Musicians. *Advances in Cognitive Psychology*, 2, (2-3), 103-112.

Kourajian, B. J. (1982). *Non-participation of freshmen and senior boys in high school choirs*. Tese de mestrado, University of Missouri.

Koutz, T. A. (1987). *An analysis of attitudinal differences toward music performance classes in secondary school by non-participants, current and former participants*. Tese de Doutoramento, University of Missouri. Dissertation Abstracts International, 48, 2271A. (University Microfilms N.º DEV87 – 26934)

Lehmann, A., Sloboda, J. & Woody, R. H. (2007). *Managing Performance Anxiety. Psychology for Musicians – Understanding and Acquiring the Skills*. Oxford: University Press.

Leon-Guerrero, A. (2008). Self-Regulation Strategies used by Student Musicians during Music Practice. *Music Education Research*, 10 (1), 91-106.

Llobet, J., Odam, G. (2007). *The Musician's Body: a Maintenance Manual for Peak Performance*. London: The Guildhall School of Music & Drama. Ashgate. 79-89.

Lopes, J. & Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Porto: Lidel.

McPherson, G. E. & Zimmerman, B. J. (2002). Self-Regulation of Musical Learning – A Social Cognitive Perspective. Em R. Colwell (Ed.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Oxford: University Press, 327-344.

McPherson, G. E. & McCornick, J. (2003). The Role of Self-Efficacy in a Musical Performance Examination: An Exploratory Structural Equation Analysis. *Psychology of Music*, 31 (1), 37-51.

McPherson, G. E. (2005). From child to musician: Skill development during the beginning stages of learning an instrument. *Psychology of Music*, 33 (1), 5-35.

Mendanha, Z. (2014). *Ansiedade na Performance: causas e possíveis curas*. Dissertação de Mestrado em Ensino de Música. Lisboa: Escola Superior de

Música.

Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor, Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.

Mikus, A. (2012). *Conceção de estratégias para o ensino coletivo de violino numa sala de aula diferenciada*. Dissertação de Mestrado em Ensino de Música Porto: Universidade Católica Portuguesa.

Ministério da Educação (2010). Boletim de professores, nº 18, 4-16.

Morehouse, T. L. (1987). *The relationship of selected attitudinal factors to dropout and retention in beginning string students*. Tese de Doutoramento, University of Houston. Dissertation Abstracts International, 49 (04), 757A. (University Microfilms N.º DA8811016).

Neuhaus, H. (1973). *The Art of Piano Playing*. New York: Praeger Publishers Inc.

Nielsen, S. (2001). Self-regulating learning strategies in instrumental music practice. *Music Education Research*, 3 (2), 155-167.

Nogueira, S. (2015). *O Regime Integrado de Frequência do Ensino Especializado da Música: opção adequada para todos...ou só para alguns?* Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

O'Neill, S. A. (1994). Musical development: Aural. In A. Kemp (Ed.). *Principles and processes of music teaching*. Rieding: International Centre for Research in Music Education.

Oxendine, J. B. (1984). *Psychology of motor learning* (2 Ed.) New Jersey: Prentice-Hall.

Pace, R. (1978). Piano Lessons – Private or Group? *Keyboard Journal*, 4 (2), 20-24.

Palheiros, G. B. (1993). *Educação musical no ensino preparatório: Uma avaliação do currículo*. Lisboa: Edição APEM.

Phye, G. D. (1992). Strategic transfer: A tool for academic problema solving. *Educational Psychology Review*, 4, 393-421.

Pinto, C. A. (1995). *Sociologia da Escola*. Alfragide: McGraw Hill.

Portugal. Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de novembro – Estabelece as bases da educação artística no âmbito pré-escolar, escolar e extraescolar.

Disponível em:

http://www.sprc.pt/upload/File/PDF/Legislacao/Legislacao_Util/Ens_Nao_Superior/Ens_Artistico/Dec-Lei%20344-90,%20de%2002%20do%2011.pdf?phpMyAdmin=27673a7d4e3620daa5f377d6decde3d1

Pozo, Z. L. (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.

Rawlins, L. D. (1979). A Study of the Reasons for Students Dropping Out of the Instrumental Music Program of the Lincoln, Nebraska Public Schools. Tese de Doutoramento, University of Nebraska – Lincoln. *Dissertation Abstracts International*, 41, 3936A – 3937A.

Ribeiro, A. J. P. & Vieira, M. H. G. L. (2010) *O Ensino da Música em Regime Articulado: Projeto de Investigação-Ação no Conservatório do Vale do Sousa*. XIX Congresso Nacional de Associação Brasileira de Educação Musical. Políticas públicas em educação musical: dimensões culturais, educacionais e formativas, 1424-1432.

Ritchie, L. & Williamon, A. (2013). Measuring Musical Self-Regulation: Linking Processes Skills and Beliefs. *Journal of Education and Training Studies*, 1 (1),

106-117.

Rink, J. (2002). *Musical Performance: A Guide to Understanding*. Cambridge University Press.

Rocha, E. (2012). *O ensino de piano em grupo: contributos para uma metodologia de aula de piano em grupo no Ensino Vocacional da Música para os 1º e 2º graus*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Porto: Universidade Católica Portuguesa.

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino – o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Rosa, R. (s.d). *Estratégias de estudo de violão e o papel do professor de instrumento*. Disponível em:

http://www.nupea.fafcs.ufu.br/pdf/9eraea/relatos_pesquisa/comunicacao_rp_m_margarete_renato.pdf

Rosário, P. (2004). *Estudar o estudar: As (des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.

Rosário, P. Almeida, S. L., e Oliveira, A. D. (2000). Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem, tempo de estudo e rendimento escolar: uma investigação no ensino secundário. *Psicologia, teoria, investigação e prática*, 5 (2), 197-213.

Rosário, P., Núñez, J. & Pienda, J. G. (2007). *Auto-regulação em crianças sub-10: Projeto Sarilhos do Amarelo*. Porto: Porto Editora.

Rosário, P., Trigo, J. & Guimarães, C. (2003). Estórias para estudar, histórias sobre estudar: narrativas autorregulatórias na sala de aula. *Revista Portuguesa de Educação*, 16 (2), 117-133.

Ryan, K.; Boulton, M.; O'Neill, S. A. & Sloboda, J. A. (2000). Perceived social

support and children's participation in music. In C. Woods, G. Luck, R. Brochard, F. Seddon & Sloboda (Ed.). *Science, Music & Society: Proceeding of the 6th International Conference on Music Perception and Cognition*. Newcastle, Staffordshire: Keele University.

Sá, C. (2014). *Ensino da Música: Estratégias de estudo e de autorregulação da aprendizagem do instrumento violino*. Dissertação de Mestrado em Ensino da Música. Porto: Universidade Católica Portuguesa.

Santiago, P. (2006). *A integração da prática deliberada e da prática informal na aprendizagem da música instrumental*. Belo horizonte: Per musi, nº 13, 52-62.

Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1994). Self-regulation in education: Retrospect and prospect. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.) *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 305-314.

Silva, T. D. (2001). *A motivação no processo de aprendizagem musical em grupo: O ponto de vista da psicologia da educação*, 266-276.

Sinico, A., Gualda, F., Winter, L. (2012). *Coping Strategies for Music Performance Anxiety: a Study on Flute Players*. In Proceeding of the 12th International Conference on Music Perception and Cognition and the 8th Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music (2012) Thessaloniki, Greece, 939-942.

Sloboda, J. A. & Howe, M. J. A. (1991). Biographical precursors of musical excellence: An interview study. *Psychology of Music*, 19, 3-21.

Solly, B. J. (1986). A study of Attrition from the Instrumental Music Program in Moving Between Grade Levels in Cherry Hill, New Jersey. Tese de Doutorado, Temple University. *Dissertations Abstracts International*, 47, 2877A.

Sousa, R. (2003). *Fatores de abandono escolar no ensino vocacional da música*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Música. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Sousa, R. (2012). *Fatores de abandono escolar no ensino vocacional da música*. Artigo publicado na revista CIPEM. Disponível em: <https://cipem.files.wordpress.com/2012/01/03-rui-sousa.pdf>

Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional – Uma abordagem Desenvolvimentista*. McGraw-Hill.

Trindade, A. (2010). *A Iniciação em violino e a Introdução do Método Suzuki em Portugal*. Dissertação de Mestrado em Música para o Ensino Vocacional. Universidade de Aveiro.

Trindade, R. (2009). *Escola, Poder e Saber: A relação pedagógica em debate*. Porto: Livpsic.

Vale, S. (s.d.). *O professor como inovador. Uma visão construtiva da aprendizagem; Como construir uma escola aprendente. Comunicação a apresentar numa Oficina de Inovação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.

Disponível em: http://www.meloteca.com/pdfartigos/susana-vale_comunicacao-1_o-professor-como-inovador.pdf

Vieira, M. H. (2006). *O ensino da música em Portugal no início do século XXI. Estudo sobre as políticas de ramificação curricular*. Tese de doutoramento em Estudos da Criança – Educação Musical. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Weinberg, R. S. (1982). *The relationship between mental preparation strategies and motor performance: A review and critic*. *Quest*, 33 (2), 195-213.

Wilson, G., Roland, D. (2002). *Performance Anxiety*. In Parncutt, R.,

McPherson, G. (Eds), *The Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press, 47-58.

Zhukov, K. (2012). Interpersonal interactions in instrumental lessons: teacher/students verbal and non-verbal behaviours. *Psychology of Music*, 41 (4), 466-483.

Zimmerman, B. & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-290.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 329-339.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25 (1), 3-17.

Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning from teaching to self-reflective practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 1-19.

Zimmerman, B. J. (2000). A Haining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Bockaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds), *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: Na overview. *Theory into Practice*, 41 (2), 64-70.

Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31 (4), 845-862.

Anexos

Anexo 1. História do Conservatório

Breve historial

O Conservatório de Música de Braga inaugurou-se no dia 7 de Novembro de 1961 como uma instituição de tipo associativo e de carácter particular. Assim sendo, as suas receitas constituíam-se a partir das propinas dos alunos e das quotas dos sócios ordinários, sócios protectores e outras entidades ou organismos. É neste âmbito que esta escola beneficia do extraordinário apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, que forneceu os instrumentos e se propôs auxiliar na manutenção, assim como do empenho e força de vontade da sua fundadora, D. Adelina Caravana, que era a directora pedagógica.

Funcionando inicialmente num pequeno edifício, no Campo Novo, teve que, no ano seguinte, ser mudada para outro maior, já com jardim infantil anexo, porque despertou e atraiu demasiado interesse e a sua procura foi cada vez maior. Considerando o Ministério que o ensino aí ministrado era uma experiência pedagógica de âmbito artístico ímpar, transforma-a em *Escola Piloto de Educação Artística*¹.

Satisfeita com o trabalho que estava a realizar no campo musical, mas consciente de que as instalações eram insuficientes e antigas, a fundadora, mais uma vez, pede auxílio à Fundação. Dado o desenvolvimento que o Conservatório atingiu, a Fundação resolveu pôr à sua disposição, em regime de comodato, um edifício por ela concebido e construído. Com a construção do actual edifício, inaugurado a 31 Março de 1971, reconhece-se à escola o lugar que lhe compete, numa verdadeira política de descentralização da cultura musical.

Com novas instalações e por vontade expressa, quer do presidente da Fundação Gulbenkian, quer da directora da escola, o Conservatório passa a ter novas perspectivas: acrescenta as Artes Plásticas no domínio artístico e preconiza nos seus planos curriculares que os alunos, a par dos seus cursos de arte, poderão terminar o seu 5º ano liceal, assim como frequentar, em seguida, cursos superiores em plano próprio.

Tendo essa Fundação posto à disposição do Ministério da Educação Nacional as instalações do Conservatório, a partir de Outubro de 1971, foi determinado², que no ano lectivo 71/72 fosse criada uma *Escola Piloto* com ensino pré-primário, primário, ciclo preparatório e liceal, secção de música com cursos complementares e curso superior de Piano, secção de Ballet, secção de Artes Plásticas e Fotografia e secção da Arte Dramática, cuja direcção ficaria dependente da reitoria do Liceu D. Maria II, deixando de funcionar em regime particular e concebida nos moldes em que hoje se encontra, oficial e gratuita, sendo o apoio técnico e administrativo garantido por esse estabelecimento de ensino.

A complexidade desta *Escola Piloto* numa experiência pedagógica pioneira de ensino integrado começa a ser uma realidade e, para uma melhor direcção da mesma, a luta seguinte passou a ser pela sua autonomia, com separação administrativa do Liceu e oficialização dos Cursos Artes Plásticas e Fotografia, assim como da secção pré-primária.

Por Despachos sucessivos do Ministério a definição da escola e da sua autonomia é sempre adiada devido à “sua complexidade”, continuando administrativamente dependente do Liceu, como secção deste. O Ministério da Educação e Universidades só em Abril de 1982 cria, esta Escola de Música³, com o nome de Calouste Gulbenkian, e define-a como “um estabelecimento especializado no ensino da música e outras disciplinas afins, ministrando ainda, em regime integrado, os ensinamentos primário, preparatório e secundário”, independente do liceu, conferindo-lhe autonomia administrativa e criando uma direcção, no regime de Comissão Instaladora.

Apesar de considerar muito válida a experiência recolhida até ao momento e acreditar na sua acção para o futuro, o Governo entende ainda que deve manter a escola em regime de experiência por um período de mais quatro anos, com início no ano lectivo 83/84. Nesse mesmo ano, a 1 de Julho, é publicado o Decreto-lei n.º 310/83 que visa estruturar o ensino das várias artes, quer a nível da regulamentação do ensino integrado do básico ao secundário, quer a nível do ensino superior.

Por este diploma, que nunca foi bem recebido no mundo musical, é retirado o estatuto de ensino superior aos Conservatórios, sendo criadas ao mesmo tempo Escolas Superiores em Lisboa e Porto, visando a formação de profissionais ao mais alto nível técnico e artístico.

De acordo com os princípios definidos por este diploma é publicada uma Portaria⁴ que vem definir as disciplinas e cargas horárias que constituem os planos de estudos no que respeita à formação específica e vocacional de forma a conseguir uma integração equilibrada e garantir a consecução dos objectivos pretendidos.

Estabelece igualmente a obrigatoriedade de testes vocacionais para entrada na escola, no 1º e 5º anos, bem como mecanismos que permitam a saída de alunos considerados não aptos para a música.

Antes de ver finalizado o prazo estipulado para a sua experiência pedagógica (1987), o Conservatório de Música Calouste Gulbenkian assiste ainda a outra grande mudança na sua curta existência: vê a sua designação de Conservatório a ser mudada para Escola C+S.

Nesse ano de 1986, não se muda apenas a terminologia pela qual a escola é designada, mas assiste-se a algumas alterações estruturais na vida interna desta instituição, nomeadamente no seu corpo docente das disciplinas de formação geral, pois é criado um quadro de efectivos, garantindo alguma estabilidade ao projecto educativo da escola.

É no âmbito da nova filosofia subjacente à Lei de Bases do Ensino Artístico e do espírito das escolas profissionais que o GETAP preconiza uma nova reestruturação global para a escola, com o objectivo de instalar uma Escola Especializada de Música. Começa por estabelecer novos planos curriculares para os 1º, 5º e 7º anos de escolaridade, com reforço da componente artística, e acaba com a publicação do decreto⁵ que cria e define o regime de funcionamento do Conservatório do ano lectivo 1993/94 ao ano 2009. Este tempo de quase 15 anos foi muito importante para o ensino especializado da música, pois a carga horária da área vocacional, que para muitos críticos era em demasia, para quem pretendia fazer um trabalho de qualidade no ensino básico foi um período de ouro. Importava então harmonizar, em conformidade, os planos de estudo dos cursos de ensino artístico especializado de nível básico, criados pela Portaria n.º 691/2009, de 25 de junho, alterada pela Portaria n.º 267/2011, de 15 de setembro, de forma a valorizar a especificidade curricular do ensino artístico especializado, assegurando uma carga horária equilibrada na qual, progressivamente, predominasse a componente artística especializada.

Pela Portaria n.º 225/2012, de 30 de julho cria-se o Curso Básico de Dança, o Curso Básico de Música e o Curso Básico de Canto Gregoriano do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e aprovam-se os respetivos planos de estudo. O presente diploma estabelece ainda o regime relativo à organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos referidos, bem como o regime de organização das iniciações em Dança e em Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Novas propostas de planos de estudo são apresentadas em março de 2012 e da necessidade de concretização da reforma dos cursos artísticos especializados de nível secundário nas áreas da Dança e da Música, para que a 5 de julho saia o Decreto -Lei n.º 139/2012 que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos do ensino secundário, reforçando, entre outros aspetos, a autonomia pedagógica e organizativa das escolas. Adotando os pressupostos genéricos presentes na revisão da estrutura curricular do ensino secundário geral, pretende-se salvaguardar e valorizar a especificidade curricular do ensino artístico especializado. Neste contexto, cria-se o Curso Secundário de Música (com as vertentes em Instrumento, Formação Musical e Composição), o Curso Secundário de Canto e o Curso Secundário de Canto Gregoriano e aprovam-se os respetivos planos de estudos em regime integrado e em regime supletivo, pela Portaria n.º 243-A/2012, de 13 de agosto. A maior novidade dos atuais currículos refere-se a uma maior flexibilidade na organização das atividades e tempos letivos que passa a ser gerida de forma flexível, ficando a definição da duração das aulas ao critério de cada escola, estabelecendo -se um mínimo de tempo por disciplina e um total de carga curricular a cumprir.

Atualmente o Conservatório assume-se como uma Escola Artística de elevado nível técnico e artístico, procurada por muitos pais e alunos, pelos indicadores de sucesso educativo, obtido através das apresentações públicas, dos *rankings* dos exames e provas finais e pela avaliação externa. É por isso necessário situar o Ensino Artístico no quadro da educação e formação ao longo da vida, confrontando-o com as exigências da sociedade cognitiva num contexto económico e cultural de globalização, no qual as linguagens simbólicas adquirem um papel determinante em todas as formas de comunicação, daí as suas problemáticas se centralizarem em torno da escolaridade obrigatória e de uma educação para todos. E, estas ideias não são novas, de forma alguma, pois João de Barros desencadeou, no âmbito da 1ª República, uma campanha pela Educação Artística, afirmando que não há sociedade democrática que viva e progrida sem o culto da arte, sendo secundado por Leonardo Coimbra: “A primeira educação deve ser a artística”.

Ana Maria Caldeira
Outubro de 2012

¹ Ao abrigo do Decreto-lei n.º 47587, de 10 de Março de 1967.

² Por Despacho de 23 de Setembro de 1971, ao abrigo do Decreto-lei n.º 475876, de 10 de Março, de 1967.

³ Pelo Decreto-lei n.º 114/82, de 12 de Abril.

⁴ Portaria n.º 294/84, de 17 de Maio.

⁵ Pela Portaria n.º 1196/93, de 13 de Novembro.

Anexo 2: Questionário

Estratégias para melhorar a Performance Musical Pública

Nome: _____

Idade: _____ Género: F__ M__ Grau: ____ Data: / /__

Estudo Individual

1. Em média quantas vezes por semana estudas violino? Assinala com uma (x) a resposta adequada:

Todos os dias	<input type="checkbox"/>
Cinco a seis vezes por semana	<input type="checkbox"/>
Três a quatro vezes por semana	<input type="checkbox"/>
Duas a três vezes por semana	<input type="checkbox"/>
Uma vez por semana	<input type="checkbox"/>
Não estudo	<input type="checkbox"/>
Outra opção	<input type="checkbox"/>

2. Quanto tempo estudas em média por dia? Assinala com uma (x) a resposta adequada:

Mais de duas horas	<input type="checkbox"/>
Mais de uma hora	<input type="checkbox"/>
Mais de meia hora	<input type="checkbox"/>
Até meia hora	<input type="checkbox"/>
Outra opção	<input type="checkbox"/>

3. Quais são os assuntos que valorizas no estudo? Enumera por ordem crescente os assuntos que mais valorizas:

Leitura		Articulação		Expressão musical
Golpes de arco		Vibrato		Mudanças de Posição
Pega e distribuição do arco		Dinâmicas		Agógica/Andamento
Velocidade de dedos		Fraseado		Postura corporal

4. Como organizas o teu estudo? Enumera por ordem crescente:

a) Aquecimento

	Escalas e arpejos		Alongamentos
	Exercícios para a mão direita (p. ex. cordas soltas)		Exercícios para a mão esquerda (p. ex. a velocidade de dedos);

b) Grau de dificuldade

	Leitura geral da obra
	Estudo seccional
	Estudar as transições
	Passar do início ao fim sem erros

c) Estudo por etapas

	Estudar num tempo lento
	Aumentar gradualmente a velocidade
	Estudar ao andamento
	Estudar com diferentes golpes de arco e acentuações;

d) Repertório Específico

	Estudos
	Peças
	Sonatas
	Concertos

e) Grau de Importância

	Audição
	Prova
	Recital
	Concerto

Outros: _____

Performance Musical Pública

5. Qual a situação em que te sentes mais confortável a tocar?
Assinala com uma (x) a resposta adequada:

A Solo	
Com piano	
Em orquestra	

5.1. Porquê?

6. Preparas-te para as apresentações públicas (audições e provas)? Assinala com uma (x) a resposta adequada:

Sim___ Não___

6.1. Se sim, quais são as estratégias que utilizas?

- a) Domínio das passagens difíceis;
- b) Estudo com metrónomo;
- c) Tocar muitas vezes do início ao fim o programa;
- d) Tocar para amigos e familiares;

Outros: _____

7. Sentes ansiedade antes de uma performance?

Sim___ Não___

7.1. Se sim, que estratégias utilizas para controlar a ansiedade antes da performance? Selecciona os itens que utilizas:

- a) Conhecer o espaço da atuação;
- b) Chegar bastante antes da performance;
- c) Beber chá de valeriana;
- d) Beber água com açúcar;
- e) Comer chocolate;
- f) Comer banana;
- g) Tomar medicamentos (p.ex. betabloqueadores);
- h) Tocar o programa do início ao fim;
- i) Pensamento positivo;

Outros: _____

8. Sentes ansiedade durante uma performance?

Sim___ Não___

8.1. Se sim, que estratégias utilizas para controlar a ansiedade durante a performance? Selecciona os itens que utilizas:

- a) Controlar a respiração;
- b) Focar no aqui e agora;
- c) Abstrair do público;
- d) Libertar a tensão muscular;

Outros: _____

9. Quais os progressos que sentiste ao longo do 1º período? Selecciona os tópicos que sentiste:

- a) Maior prazer a tocar;
- b) Menor ansiedade;
- c) Atitude positiva;
- d) Maior motivação para estudar;

Outros: _____

10. Como avalias o teu trabalho ao longo do período? De 0 a 5 assinala o valor mais adequado: _____

11. Qual o teu grau de satisfação na aprendizagem do violino? De 0 a 5 assinala o valor mais adequado: _____

12. Se assinalaste um valor positivo selecciona os itens com que te identificas:

- a) Sinto-me feliz e realizado;
- b) Participei numa masterclass;
- c) As audições e provas foram bem-sucedidas;
- d) O professor fez comentários positivos ao meu trabalho;
- e) Participei num concurso;
- f) Colaborei num estágio de orquestra;

Outros: _____

13. No futuro planeias alterar algum aspeto? Selecciona os itens com que te identificas:

- a) Maior estudo;
- b) Maior concentração;
- c) Preparação prévia para as apresentações públicas;
- d) Tocar de memória;
- e) Tocar para amigos e familiares;
- f) Não mudar nada;

Outros: _____

Anexo 3: Inquérito

Estratégias para melhorar a Performance Musical Pública

Nome: _____
 Idade: _____ Género: F__ M__ Grau: _____ Data: / / ____

Numa escala de 1 a 5 (em que 1 é Mau e 5 é Excelente) assinala o número que melhor se adequa à tua opinião **neste momento**:

1. Estás satisfeito com a tua performance?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2. Relativamente ao controlo do teu corpo, como classificas neste momento?

Secura na boca	1	2	3	4	5
Sonolência	1	2	3	4	5
Tensão muscular	1	2	3	4	5
Tremuras	1	2	3	4	5
Dores de barriga	1	2	3	4	5
Transpiração	1	2	3	4	5
Suores frios	1	2	3	4	5
Batimento cardíaco acelerado	1	2	3	4	5
Pânico	1	2	3	4	5
Medo Irracional	1	2	3	4	5
Insegurança	1	2	3	4	5
Perfeccionismo	1	2	3	4	5
Preocupação Excessiva	1	2	3	4	5

3. Relativamente ao controlo da tua respiração como classificas neste momento?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4. Que grau de ansiedade sentes neste momento?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5. Como classificas a tua preparação técnica para esta performance?

Dinâmicas	1	2	3	4	5
Ritmo	1	2	3	4	5
Pulsação	1	2	3	4	5
Afinação	1	2	3	4	5
Vibrato	1	2	3	4	5
Articulação	1	2	3	4	5

6. Como classificas a tua preparação musical para esta performance?

Fraseado	1	2	3	4	5
Ideias musicais	1	2	3	4	5
Estilo/Época/Compositor	1	2	3	4	5

7. Como classificas a tua prestação musical em palco?

Tocar sem erros	1	2	3	4	5
Sem falhas de memória	1	2	3	4	5
Concentração	1	2	3	4	5
Agógica/Andamento	1	2	3	4	5
Expressão musical	1	2	3	4	5

8. Como classificarias a tua presença em palco?

Controlo da respiração	1	2	3	4	5
Libertar a tensão	1	2	3	4	5
Focar no aqui e agora	1	2	3	4	5
Atitude	1	2	3	4	5
Linguagem corporal/Postura	1	2	3	4	5

Numa escala de 1 a 5 (em que 1 é Mau e 5 é Excelente) assinala o número que melhor se adequa à tua opinião **em geral**:

9. Como classificas a tua preparação para a apresentação pública?

Ansiedade	1	2	3	4	5
Concentração	1	2	3	4	5
Memória	1	2	3	4	5
Tensão	1	2	3	4	5
Domínio do Repertório	1	2	3	4	5

10. Em que nível te sentes preparado para controlar a ansiedade em palco?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

11. Tens controlo suficiente enquanto tocas?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

12. Sentes prazer a tocar em público?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

13. Gostas de tocar violino?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Anexo 4: Entrevista

Nome do Professor: _____

1. Na minha opinião há aspetos em que os alunos devem melhorar, no estudo, na aula e na performance. O que é que pensa sobre isto? Porquê?
2. Acha que os alunos têm consciência das etapas que devem percorrer para atingir as competências associadas à aprendizagem do violino? Porquê?
3. Quais são os assuntos que os alunos de violino devem dar mais importância? Porquê?
4. Como comenta a preparação dos alunos para as apresentações públicas?
5. De acordo com a sua experiência pessoal e profissional, quais são as estratégias/conselhos para melhorar o desempenho performativo dos alunos?

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfh0UxXbA9NX3tHUWhB6uvYzmsPZ7bLdrqAL2eW6rPIQFqw/viewform?c=0&w=1>

Vera de Jesus Gonçalves Dias

18 de janeiro de 2017

Anexo 5: Transcrição da Entrevista

Atualmente existem 10 professores de violino no CMCGB. Foram entrevistados apenas 4 professores que se disponibilizaram para responder através de um formulário online. As suas respostas são ilustrativas de diferentes posições decorrentes da sua própria experiência mas também da sua posição sobre as questões colocadas que, assumidamente por mim carregam uma opinião pessoal. Esta, por seu turno, deriva da minha própria experiência enquanto aluna e professora e também do interesse que tive no seu confronto com as opiniões dos meus colegas. Segue abaixo a transcrição literal das entrevistas:

1. Na minha opinião há aspetos em que os alunos devem melhorar, no estudo, na aula e na performance. O que é que pensa sobre isto? Porquê?
(4 respostas)

Resposta 1: Devem melhorar principalmente o estudo ou seja com mais tempo de estudo.

Resposta 2: No meu ponto de vista, todos nós enquanto músicos temos algo a melhorar, independentemente de estarmos a dar aulas, a tocar numa orquestra, a ter aulas ou a começar a aprendizagem do violino. Acho que o limite máximo não existe. É claro que esse tipo de melhorias varia conforme a idade, experiência musical. Especialmente os alunos, que ainda são bastante imaturos, necessitam desenvolver acima de tudo a sua capacidade de concentração e controlo no que estão a executar. Na performance estes aspetos são ainda mais difíceis de conseguir, pois o sistema nervoso alterado dificulta muito.

Resposta 3: Sem dúvida. Aprender a tocar um instrumento é um longo caminho.

Resposta 4: Na verdade a lacuna que mais existe, e que deveria ser

melhorada é o estudo em casa. Contudo a carga horária a que os alunos estão sujeitos impede, por vezes, que o mesmo seja correto e amíúde.

2. Acha que os alunos têm consciência das etapas que devem percorrer para atingir as competências associadas à aprendizagem do violino? Porquê? (4 respostas)

Resposta 1: Alguns sim outros nem por isso, porque não estão motivados e interessados na música.

Resposta 2: Da experiência pedagógica que tenho, acho que não. Maioria dos alunos que tive, simplesmente não têm a noção do que estão a fazer. Tocam por instinto.

Resposta 3: Não. Essa é uma tarefa do professor, especialmente quando se trata de alunos muito jovens.

Resposta 4: Não. A maior parte dos alunos que frequentam o Conservatório veem a sua passagem por ele como um hobby.

3. Quais são os assuntos que os alunos de violino devem dar mais importância? Porquê? (4 respostas)

Resposta 1: Pergunta muito subjetiva.

Resposta 2: Os aspetos mais importantes são sempre a afinação, ritmo, direção e técnica do arco que influenciam a qualidade do som produzido.

Resposta 3: Postura e afinação. Toda a técnica do violino começa nos aspetos posturais e no desenvolvimento do ouvido.

Resposta 4: Posição de execução para prevenir possíveis mazelas de ordem física. Afinação. Muitos alunos acham que a afinação é algo "mais ou menos" e

não algo muito objetivo.

4. Como comenta a preparação dos alunos para as apresentações públicas? (4 respostas)

Resposta 1: Normalmente têm mais cuidado na qualidade do resultado.

Resposta 2: O bem-estar físico e psicológico dos alunos é um dos aspetos mais importantes no dia da apresentação. Aconselho sempre os alunos ingerir uma banana e/ou frutos secos 30 minutos antes da audição. No que diz respeito ao repertório, o mesmo deve estar preparado com pelo menos 10 dias de antecedência. Tento arranjar alguém de "fora" que venha ouvir a execução na aula para simular uma situação de stress ou então marcação de provas intercalares com duas ou três semanas de antecedência. Durante a preparação do repertório preocupo-me que o aluno tenha 100% de certeza do que está a fazer, desde a maneira como coloca os dedos e faz as mudanças de posição à maneira como executa as dinâmicas e o próprio vibrato.

Resposta 3: Deve ser mais completa possível, sob o ponto de vista técnico e musical.

Resposta 4: Os professores preparam bem os alunos para as apresentações públicas, no entanto nem sempre é obtido o resultado esperado por falta de oportunidades de execução em público, não tendo os alunos o traquejo suficiente para tal situação.

5. De acordo com a sua experiência pessoal e profissional, quais são as estratégias/conselhos para melhorar o desempenho performativo dos alunos? (4 respostas)

Resposta 1: A base de tudo isto está no gosto, interesse e trabalho no instrumento.

Resposta 2: Ganharem controlo no que estão a fazer. Não tocarem por instinto

mais sim pensarem e saberem exatamente como devem realizar cada aspecto técnico.

Resposta 3: Estudar lento e ouvindo com objetividade para adquirir consistência durante a performance.

Resposta 4: Regulamentar condições para que os alunos possam ter horas de estudo suficiente para o instrumento, passando por uma revisão curricular das disciplinas e sua carga horária. Implementar testes/exames para seriação dos alunos no fim de cada ciclo de ensino, para se filtrar os melhores, aumentando assim a competitividade (saudável) entre eles, aumentando assim o nível de exigência e trabalho a cada aluno.

Anexo 6:

Alunos matriculados no CMCGB no ano letivo 2016/2017

Alunos do sexo F: 78

Alunos do sexo M: 41

Total de alunos matriculados: 119 (este número inclui os alunos em regime supletivo, que só existem no secundário, 6º 7º e 8º grau, e os alunos do polo da escola de Maximinos).

	Masculino	Feminino	Nº total
1º Ciclo	12	28	40
2º Ciclo	18	15	33
3º Ciclo	8	22	30
Secundário	3	13	16
Total	41	78	119

Anexo 7: Notas da prova de violino do 1º período

Avaliações do Elementar I.

Notas	Nº alunos
1	0
2	0
3	2
4	5
5	3

Avaliações do Elementar II.

Notas	Nº alunos
1	0
2	0
3	0
4	6
5	4

Avaliações do Elementar III.

Notas	Nº alunos
1	0
2	1
3	2
4	4
5	3

Avaliações do Elementar IV.

Notas	Nº alunos
1	0
2	0
3	5
4	4
5	1

Avaliações do 1º Grau.

Notas	Nº alunos
1	0
2	2
3	1
4	5
5	4

Avaliações do 2º Grau.

Notas	Nº alunos
1	0
2	1
3	7
4	9
5	4

Avaliações do 3º Grau.

Notas	Nº alunos
1	0
2	0
3	4
4	6
5	0

Avaliações do 4º Grau.

Notas	Nº alunos
1	0
2	3
3	5
4	1
5	1

Avaliações do 5º Grau.

Notas	Nº alunos
1	0
2	2
3	4
4	4
5	0

Avaliações do 6º Grau.

Notas
8,1
10
13,6
15,3
17

Avaliações do 7º Grau.

Notas
9
11
12,2
17
18,5

Avaliações do 8º Grau.

Notas
14,1
15
15,8
16
16
18



Figura 1. Entrada Principal do CMCGB.



Figura 2. Vista exterior do CMCGB.



Figura 3. Hall de Entrada do CMCGB.



Figura 4. Sala de aula de instrumento.



Figura 5. Sala de aula de instrumento.



Figura 6. Auditório Madalena Sá e Costa.
Masterclass com o Professor Nuno Soares.

THIRD TERM
LESSON 21
B \flat MAJOR

FINGER EXERCISE

Prova Maio 2016

Prova de Ingresso
C
3-8

71

Practise as follows: (a) Separate bows, (b) Slur two notes to a bow.

ETUDE in B

Play in the Upper Half of the bow

Moderato

72

TRILL or SHAKE (tr. or tr~~~~)

A trill is the rapid alternation of the written note and the note above it. The grace notes are usually preceded by a triplet and this type of ending is known as a turn.

WRITTEN

73

PLAYED

Figura 7. Partitura com anotações manuscritas.
Pertencente à aluna C.

Prova de ingresso

Hana Sitt - 100 Etudes, Op. 32 - book 1

5

5

9

13

17

21

25

29

33

<http://mutopiaproject.org>

- Trabalhar afinage na corda mi e do (meios tons)
- Conectar pontos não esquecendo.

The image shows a handwritten musical score for guitar, consisting of eight staves of music. The score is written in treble clef with a common time signature (C). The music features a series of eighth-note patterns, often with fingerings (1, 2, 3, 4) and natural harmonics (0) indicated. Handwritten annotations in blue ink are present throughout the score, including the word 'Meio' under the first staff, '60' and '42' with arrows pointing to specific measures, and '3' and '4' under the seventh and eighth staves. At the top, 'Prova de ingresso' is written in blue ink, and 'Do 17' is written in yellow. The page number '5' is printed in the top right corner. At the bottom, the website 'http://mutopiaproject.org' is printed, followed by two handwritten instructions in blue ink: '- Trabalhar afinage na corda mi e do (meios tons)' and '- Conectar pontos não esquecendo.'

Figura 8. Partitura com anotações manuscritas.
Pertencente à aluna C.

2

4^oB

Concert in H moll.

Concerto in B minor.

SOLO VIOLIN
(or 1st Violin in String (or Full) Orchestra)

Allegro moderato.

O. Rieding, Op. 35.

The image shows a page of musical notation for a violin concerto. The title is 'Concert in H moll.' and 'Concerto in B minor.' The composer is O. Rieding, Op. 35. The tempo is 'Allegro moderato.' The score consists of ten staves of music. The first staff starts with a '4' above the first measure and 'mf' below. The second staff has 'a)' above the first measure and 'f' below. The third staff has 'mf' below. The fourth staff has 'a)' above the first measure, 'f' below, and 'mf' below the end. The fifth staff has 'f' below. The sixth staff has 'f' below. The seventh staff has '4' above the first measure and '0' above the second measure. The eighth staff has 'f risoluto' below. The ninth staff has '4' above the first measure. The tenth staff has '4' above the first measure. There is a large white scribble in the top left corner and a small diagram of a violin in the top right corner.

Figura 9. Partitura com anotações manuscritas.
Pertencente à aluna C.

5x Notas Separadas **Violine.** 5x Notas ligadas

→ Atenção à alteração (b/#)
 → Ligaduras
 → Posição dos dedos (juntas ou afastadas)

Figura 10. Partitura com anotações manuscritas.
Pertencente à aluna C.

Parte II – Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Introdução

O presente relatório foi elaborado no âmbito da disciplina Prática de Ensino Supervisionada integrada no plano de estudos do segundo ano do Mestrado em Ensino de Música da Universidade de Aveiro. O estágio pedagógico foi realizado no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, sob a orientação pedagógica do professor Jorge Castro Ribeiro e Nuno Soares e da orientação cooperante do professor Ricardo Godinho. O estágio decorreu durante os dias 20 de setembro de 2016 a 23 de maio de 2017.

Este documento é um suporte teórico do estágio, tendo como objetivo dar a conhecer a caracterização dos alunos e do orientador cooperante, os objetivos e metodologias utilizadas, o planeamento e registo das aulas, as atividades desenvolvidas, a autoavaliação do aluno estagiário.

Caracterização dos elementos

Os alunos que me foram atribuídos no meu estágio pelo Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga são de três faixas etárias: a C. C., a B. S. que frequentam o 4º ano de iniciação, a B. M. que frequenta o 3º grau e a M. F. que frequenta o 4º grau. As alunas frequentam o ensino articulado e têm duas aulas semanais de violino com duração de 50 min. Sendo que apenas uma delas foi orientada pelo estagiário, ainda que por vezes tenham havido aulas assistidas, dadas pelo orientador cooperante, professor destas alunas, Ricardo Godinho.

Aluna: C. C.

Ensino Articulado, Iniciação – Elementar IV

Características positivas:

- Aluna motivada;
- Com potencial;

Características negativas:

- Aluna pouco estudiosa;

Aluna: B. S.

Ensino Articulado, Iniciação – Elementar IV

Características positivas:

- Aluna motivada;

Características negativas:

- Aluna pouco estudiosa;
- Pouco dedicada ao violino;

Aluna: B. M.

Ensino Articulado, 3º Grau

Características positivas:

- Aluna motivada;

Características negativas:

- Aluna pouco estudiosa;
- Um pouco nervosa;

Aluna: M. F.

Ensino Articulado, 4º Grau

Características positivas:

- Aluna motivada;

Características negativas:

- Aluna pouco estudiosa;
- Ligeiramente desconcentrada;

Planificações e Relatórios

Planificação Global – Elementar IV

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Conteúdos Programáticos	Suportes Pedagógicos	
			Estudos	Peças
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Estimular as capacidades do aluno e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades. ❖ Fomentar a integração do aluno no seio da classe de Violino tendo em vista o desenvolvimento da sua sociabilidade. ❖ Desenvolver o gosto por uma constante evolução e atualização de conhecimentos resultantes de bons hábitos de estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Boa postura do violino e do arco. ❖ Boa direção do arco. ❖ Boa qualidade de som. ❖ Boa noção da divisão do arco. ❖ Flexibilidade do pulso dos dedos e da mão direita no arco. ❖ Execução de detaché, staccato e ligaduras simples. ❖ Noção dos vários padrões da mão esquerda. ❖ Boa colocação da mão esquerda, cotovelo e braço. ❖ Boa articulação dos dedos da mão esquerda. ❖ Desenvolver um correto sentido de afinação. ❖ Desenvolver a noção de frase. ❖ Dinâmicas simples, ex: (forte, piano, crescendo, decrescendo, ritenuto / rallentando). 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Suporte técnico de afinação: escalas em duas oitavas e respectivos arpejos ❖ 6 peças ou estudos 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Mackay ❖ Sitt 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Rieding op. 34 e op. 35

Critérios de Avaliação

- ❖ Qualidade do som e justeza de afinação = 35%
- ❖ Qualidade da execução (estilo, fraseado, articulação, dinâmicas, andamento, fraseado) = 45%
- ❖ Flexibilidade = 10%
- ❖ Segurança na execução e memória = 10%

Planificação Global – 3º Grau

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Conteúdos Programáticos	Suportes Pedagógicos	
			Estudos	Peças
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Estimular as capacidades do aluno e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades. ❖ Fomentar a integração do aluno no seio da classe de Violino tendo em vista o desenvolvimento da sua sociabilidade. ❖ Desenvolver o gosto por uma constante evolução e atualização de conhecimentos resultantes de bons hábitos de estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ter boa coordenação de ambas as mãos. ❖ Abordar a 2ª e 3ª posição, com respetivas mudanças. ❖ Fazer cordas dobradas. ❖ Iniciar o vibrato. ❖ Abordar as escalas cromáticas. ❖ Ter noção de algumas ornamentações (ex: trilos, mordentes, apogiaturas). 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Suporte técnico de afinação: 6 escalas em 3 oitavas, (Maiores e menores melódicas) e respectivos arpejos ❖ 6 estudos ❖ 3 peças 	Kayser Léonard Wohlfarht Mazas	Rieding Seitz Vivaldi

Critérios de Avaliação

- ❖ Qualidade do som e justeza de afinação = 35%
- ❖ Qualidade da execução (estilo, fraseado, articulação, dinâmicas, andamento, fraseado) = 45%
- ❖ Flexibilidade = 10%
- ❖ Segurança na execução e memória = 10%

Planificação Global – 4º Grau

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Conteúdos Programáticos	Suportes Pedagógicos	
			Estudos	Peças
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Estimular as capacidades do aluno e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades. ❖ Fomentar a integração do aluno no seio da classe de Violino tendo em vista o desenvolvimento da sua sociabilidade. ❖ Desenvolver o gosto por uma constante evolução e atualização de conhecimentos resultantes de bons hábitos de estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Aumentar velocidade de reação da mão esquerda. ❖ Domínio dos golpes de arco (legato, staccato, martelé, détaché, entre outros). ❖ Expressão musical: sentido de frase. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Suporte técnico de afinação: Escalas Maiores e menores harmónicas e melódicas em 3 oitavas: 9 escalas e respectivos arpejos ❖ 6 estudos ❖ 3 peças 	Kayser Léonard Wohlfarht Mazas	Rieding Seitz Vivaldi

Critérios de Avaliação

- ❖ Qualidade do som e justeza de afinação = 35%
- ❖ Qualidade da execução (estilo, fraseado, articulação, dinâmicas, andamento, fraseado) = 45%
- ❖ Flexibilidade = 10%
- ❖ Segurança na execução e memória = 10%

Estágio – Violino, Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga

Ano letivo 2016/2017

Registo da Aula

AULA DADA PELO PROF. RICARDO GODINHO

Nome do aluno: C. C. & B. S., 4º B Iniciação;

Data: 20/09/16

Hora: 15h30-16h20

Conteúdos da aula:

- Rieding – Concerto em Si m, op. 35, 1º and.

Descrição da atividade: As duas alunas tocaram a introdução do 1º and. do concerto. A aluna C. estava com a afinação alterada, porque mudou para um violino maior. A aluna B. mostrou algumas dificuldades e pouco estudo.

Registo da Aula

Nome do aluno: C. C. & B. S., 4º B Iniciação;

Data: 18/10/16

Hora: 15h30-16h20

Conteúdos da aula:

- Mackay – Estudo nº 71 (escala de Sib M e arpejo em 2 oitavas);
- Mackay – Estudo nº 72;

Descrição da atividade: A aluna C. não sabe que existe um ângulo entre as cordas, tem uma posição errada do cotovelo do braço direito, por isso tocava nas duas cordas ao mesmo tempo; ainda não tem bem a noção do espaço (deve separar mais os dedos) e ter cuidado com a afinação (mudou para um

violino de $\frac{3}{4}$); deve gastar mais arco sem que o cotovelo vá para trás. A aluna B. não conhece as alterações da escala (sib e mib) e não sabe onde são os $\frac{1}{2}$ tons; não consegue aplicar os conhecimentos de formação musical no instrumento.

Registo da Aula

Nome do aluno: C. C. & B. S., 4º B Iniciação;

Data: 25/10/16

Hora: 15h30-16h20

Conteúdos da aula:

- Mackay - Estudo nº 71 (escala de Sib M e arpejo em 2 oitavas);
- Mackay – Estudo nº 72;
- Rieding – Concerto em Si m, op. 35, 1º and.

Descrição da atividade: A aluna C. não conhece bem as distâncias entre os dedos na escala de Sib M; no estudo nº 72 a afinação não está precisa, sobretudo nas notas mib e sib. A aluna B. exagera a abertura dos dedos; deve preparar os dedos na descida da escala de Sib M; no estudo nº 72 precisa de ter cuidado com o $\frac{1}{2}$ tom (corda mi, 4º dedo sib - 3º dedo lá), deve preparar os dedos previamente;

Registo da Aula

Nome do aluno: C. C. & B. S., 4º B Iniciação;

Data: 8/11/16

Hora: 15h30-16h20

Conteúdos da aula:

- Escala de Sib M e arpejo em 2 oitavas;

- Rieding – Concerto em Si m, op. 35, 1º and;
- Mackay – Estudo nº 72;

Descrição da atividade: A aluna C. tocou a escala de Sib M e o arpejo, com algumas imperfeições de afinação e espaço entre os dedos. No concerto deve ter cuidado com a abertura dedos nas notas fá e si (1º e 4º dedo na corda mi) e não deve levantar os restantes dedos; e ter cuidado com a afinação do ½ tom das notas si-lá# (na corda sol); sempre que muda de corda os dedos sobem e consecutivamente a afinação sobe também; na mão esquerda sempre que muda de corda deve posicionar o cotovelo em relação à corda, além disso, apoia o braço no violino e não tem espaço para mexer os dedos e a mão fica deitada e encostada ao violino; na mão direita deve colocar o braço e o cotovelo mais para a frente para o arco movimentar-se em linha reta. No estudo nº 72, as notas sib (1º dedo na corda lá) e mib (4º dedo na corda lá) estão constantemente desafinadas; sempre que toca com o 4º dedo a mão sobe. A aluna B., na escala de Sib M o 3º dedo está baixo e os restantes dedos não podem subir “por simpatia”. No concerto esquece-se que as notas ré-dó# (2º e 3º dedo na corda lá) e si-lá# (2º e 1º dedo na corda sol) os dedos são juntos.

Planificação da aula

Nome do aluno: C. C. & B. S., 4º B Iniciação;

Data: 25/11/16

Hora: 14h30-15h20

Conteúdos da aula:

- Escala de Sib M e arpejo em 2 oitavas;
- Rieding – Concerto em Si m, op. 35, 1º and;

Descrição da atividade: A aluna B. não consegue aplicar os conhecimentos teóricos ao instrumento (p. ex. a estrutura de um arpejo); não tem uma afinação precisa dos intervalos da escala e do arpejo. No concerto não consegue

começar no desenvolvimento, porque está habituada a começar sempre do início; para o futuro deve estudar por pequenos fragmentos e depois alargar para seções maiores; durante o estudo deve prestar atenção às ligaduras, às alterações ocorrentes e à posição dos dedos (juntos ou afastados). A aluna C. tem mais consciência da afinação dos intervalos da escala e do arpejo; deve melhorar a postura corporal, o violino deve estar para cima e não apontar para o chão. No concerto demonstrou as mesmas dificuldades da Beatriz, para resolver esses problemas deve estudar lentamente com notas separadas as passagens de maior dificuldade (na afinação e nas ligaduras) e de seguida deve praticar com as ligaduras e por último ao andamento.

Planificação da aula

Aula assistida pelo prof. Nuno Soares

Nome do aluno: C. C. & B. S., 4º B Iniciação;

Data: 29/11/16

Hora: 15h30-16h20

Conteúdos da aula:

- Escala de Sib M e arpejo em 2 oitavas;
- Rieding – Concerto em Si m, op. 35, 1º and;

Descrição da atividade: A aluna C. deve praticar a pega do arco; e os exercícios para a independência e articulação dos dedos; deve estudar as partes assinaladas de maior dificuldade (alterações ocorrentes, ligaduras, posição dos dedos); estudar por partes e depois o todo. A aluna B. deve praticar o que foi mencionado atrás. Ambas devem estudar mais e com maior atenção aos detalhes.

Planificação da aula

Nome do aluno: C. C. & B. S., 4º B Iniciação;

Data: 6/12/16

Hora: 15h30-16h20

Conteúdos da aula:

- Escala de Sib M e arpejo em 2 oitavas;
- Rieding – Concerto em Si m, op. 35, 1º and;

Descrição da atividade: Na aluna C. nota-se falta de estudo; no concerto não sabe tocar com as ligaduras originais e não conhece a posição dos dedos. No concerto, a aluna B. tocou com os dedos todos juntos; as passagens não estão bem dominadas, nota-se falta de precisão rítmica e de afinação.

Registo da aula/Prova Trimestral

Nome do aluno: C. C. & B. S., 4º B Iniciação;

Data: 13/12/16

Hora: 15h40 (aluna B. S.) e 15h50 (aluna C. C.);

Conteúdos da aula:

- Escala de Sib M e arpejo em 2 oitavas;
- Rieding – Concerto em Si m, op. 35, 1º and;
- Mackay – Estudo nº 72;

Descrição da atividade: Prova trimestral;

Registo da Aula

Nome do aluno: C. C. & B. S., 4º B Iniciação;

Data: 3/01/17

Hora: 15h30-16h20

Conteúdos da aula:

- Escala e arpejo de Sol M, 2 oitavas;
- Sitt - Estudo nº 2;

Descrição da atividade: A aluna C. antes de começar a tocar deve-se preparar (postura e pega do arco), no estudo deve utilizar todo arco (2 tempos por arco), a posição dos dedos é igual à escala de Sol M, deve ter atenção ao ritmo e manter a pulsação. A aluna B. deve conhecer a posição dos dedos na escala de Sol M, deve estudar por etapas, primeiro deve preparar os dedos e depois o arco (não fazer tudo ao mesmo tempo), no estudo o 4º dedo está quase sempre baixo, não conhece bem as notas e as ligaduras; Ambas tocaram o 1º and do concerto em Si m de Rieding (programa do 1º período) notou-se esquecimento das posições dos dedos e falta de consciência na afinação.

Registo da Aula

Nome do aluno: C. C. & B. S., 4º B Iniciação;

Data: 10/01/17

Hora: 15h30-16h20

Conteúdos da aula:

- Escala e arpejo de Sol M, 2 oitavas;
- Sitt - Estudo nº 2;

Descrição da atividade: A aluna C. deve melhorar a postura, o violino está constantemente apontado para o chão; no estudo nº 2 deve utilizar todo o arco

(2 tempos por arco), conhecer a posição dos dedos, melhorar a pega do arco, o arco deve estar paralelo ao cavalete, deve utilizar apenas o antebraço para movimentar o arco e nota-se alguma confusão com o ritmo. A aluna B. deve antecipar a posição dos dedos na escala de Sol M; no estudo não tem consciência da afinação, a posição dos dedos é exatamente a mesma da escala, o 4º dedo está frequentemente baixo e deve estica-lo antes de o colocar na corda.

Planificação da Aula

Nome do aluno: C. C. & B. S., 4º B Iniciação;

Data: 17/01/17

Hora: 15h30-16h20

Conteúdos da aula:

- Escala e arpejo de Sol M, 2 oitavas;
- Sitt - Estudo nº 2;
- Rieding – Concerto em Si m, op. 35, 1º and;

Descrição da atividade: A aluna B. faltou. A aluna C. demonstrou maior estudo individual. No entanto deve melhorar certos aspetos que frisei: precisão rítmica; manter a pulsação; afinação; regularidade na distribuição do arco; deve ter o cuidado de não acentuar as arcadas para baixo (retirar peso no talão); som delicado e maior velocidade do arco (do talão até à ponta); relaxar ambas as mãos, pois a tensão tem uma influência direta na qualidade do som; estudar os compassos mais difíceis, em notas separadas e num andamento lento, depois com as ligaduras e ao tempo.

Registo da Aula

Nome do aluno: C. C. & B. S., 4º B Iniciação;

Data: 24/01/17

Hora: 15h30-16h20

Conteúdos da aula:

- Escala e arpejo de Sol M, 2 oitavas;
- Sitt - Estudo nº 2;

Descrição da atividade: A aluna C. tocou a escala de Sol M; deve corrigir a postura, a pega do arco e posição da mão esquerda; não deve ajustar constantemente os dedos, a afinação deve ser precisa; no estudo nº 2 esquece-se de tocar com as alterações ocorrentes; o arco deve andar paralelo ao cavalete, como exercício pode estudar o estudo com o cotovelo do braço direito encostado à parede, para compreender que só deve mexer o antebraço quando está a tocar apenas numa corda. Ambas as alunas têm o mesmo hábito, quando sentem que está desafinado ajustam as notas, devem ser capazes de tocar as notas afinadas com exatidão, contrariando essa tendência. O 3º dedo da aluna B. estava frequentemente alto; no estudo a aluno ainda tem algumas confusões com as arcadas; e alguns problemas de afinação; deve preparar antecipadamente o 4º dedo para não ficar baixo; deve estudar bem as transições da corda solta para o 4º dedo.

Registo da Aula

Nome do aluno: C. C. & B. S., 4º B Iniciação;

Data: 31/01/17

Hora: 15h30-16h20

Conteúdos da aula:

- Escala e arpejo de Sol M, 2 oitavas;

- Sitt - Estudo nº 2;

Descrição da atividade: A aluna C. necessita de melhorar a postura (violino para cima) e a pega do arco (dedos redondos no arco e movimento do antebraço), a afinação deve ser precisa, não deve estar constantemente a corrigir e a arrastar para frente e para parar atrás os dedos; tocou o estudo do início ao fim com algumas paragens e erros de afinação. A aluna B. deve ser mais assertiva na afinação e na qualidade do som; no estudo o 3º dedo está frequentemente alto e sente dificuldade em colocar o 4º dedo afinado na mudança de corda, para ultrapassar essa dificuldade deve esticá-lo antecipadamente e movimentar o cotovelo consoante a mudança de corda; como exercício pode repetir várias vezes numa corda a sequência dos dedos: 0-1-2-3-4-3-2-1-0 (Exercício nº1 do Schradieck), em detaché e em legato, para o 4º dedo ficar forte.

Planificação da Aula

Nome do aluno: C. C. & B. S., 4º B Iniciação;

Data: 7/02/17

Hora: 15h30-16h20

Conteúdos da aula:

- Escala e arpejo de Sol M, 2 oitavas;
- Sitt - Estudo nº 2;
- Rieding – Concerto em Sim, op. 35;

Descrição da atividade: A aluna C. faltou. A aluna B. tocou a escala de Sol M e sentiu alguma dificuldade nas dedilhações do arpejo. No estudo deve melhorar a qualidade do som, utilizar todo o arco e colocar os dedos na corda com precisão; ainda tem dúvidas nas alterações (sustenidos e naturais). No concerto deve rever os compassos que têm colcheias em legato e a distribuição do arco, ou seja, em que parte do arco deve tocar as passagens.

Registo da Aula

Nome do aluno: C. C. & B. S., 4º B Iniciação;

Data: 17/02/17

Hora: 14h30-15h20

Conteúdos da aula:

- Escala e arpejo de Sol M, 2 oitavas;
- Sitt - Estudo nº 2;

Descrição da atividade: A aluna C. deve melhorar a posição da mão esquerda (está colada ao braço do violino); deve olhar para o arco, para manter a mesma direção e controlar o peso sobre as cordas (deve sustentar até à ponta) e melhorar a pega do arco; no estudo está a marcar os tempos com o corpo; deve soltar o arco “deixar andar” do talão até à ponta, sem prender o movimento, deve ter cuidado com o dó natural (está constantemente alto). A aluna B. deve corrigir a posição da mão esquerda deve ficar colada ao braço do violino), pois necessita de espaço para mover os dedos; para auxiliar na afinação, deve mover o cotovelo do braço esquerda nas mudanças de corda; no estudo há passagem que pode deixar os dedos na corda; está a fazer muita força na mão esquerda e o polegar fica atrás (deve deixar cair os dedos naturalmente sobre a corda); deve corrigir a afinação através da audição e não pela posição dos dedos na corda.

Planificação da Aula

Nome do aluno: C. C. & B. S., 4º B Iniciação;

Data: 21/02/17

Hora: 15h30-16h20

Conteúdos da aula:

- Escala e arpejo de Sol M, 2 oitavas;

- Sitt - Estudo nº 2;
- Rieding – Concerto em Sim, op. 35;

Descrição da atividade: As alunas devem melhorar a postura, a pega do arco e a maleabilidade do pulso e da mão direita; nota-se que prendem demasiado os dedos da mão esquerda; devem melhorar a qualidade do som utilizando todo o arco sem prender o movimento do antebraço, tanto no estudo como no concerto; além disso devem prestar atenção às arcadas (cima/baixo) e às ligaduras que estão presentes.

Planificação da Aula

Nome do aluno: C. C. & B. S., 4º B Iniciação;

Data: 7/03/17

Hora: 15h30-16h20

Conteúdos da aula:

- Escala e arpejo de Sol M, 2 oitavas;
- Sitt - Estudo nº 2;
- Sitt – Estudo nº 5;

Descrição da atividade: No estudo nº 5, as alunas devem ler para a frente e prever as alterações ocorrentes e preparar os dedos antecipadamente; devem tocar com pouco arco e no meio; No estudo nº 2 devem melhorar a distribuição do arco e a qualidade do som e preparar atempadamente o 4º dedo;

Planificação da Aula

Aula assistida pelo prof. Nuno Soares

Nome do aluno: C. C. & B. S., 4º B Iniciação;

Data: 10/03/17

Hora: 14h30-15h20

Conteúdos da aula:

- Escala e arpejo de Sol M, 2 oitavas;
- Rieding – Concerto em Sim, 1º and;
- Sitt – Estudo nº 5;

Descrição da atividade: As alunas demonstraram diferentes dificuldades técnicas. A aluna C. tem de melhorar a pega e a direção do arco (virar a vara para ter todas as cerdas na corda). A aluna B. deve melhorar a posição da mão esquerda, pois faz muita pressão no polegar, as mudanças de corda devem ser realizadas com o cotovelo, demonstrou falta de prática e compreensão no estudo.

Registo da Aula

Nome do aluno: C. C. & B. S., 4º B Iniciação;

Data: 14/03/17

Hora: 15h30-16h20

Conteúdos da aula:

- Escala e arpejo de Sol M, 2 oitavas;
- Sitt – Estudo nº 2;

Descrição da atividade: A aluna B. deve conhecer a posição dos dedos no estudo e antecipar o 4º dedo; para além disso está a fazer muita tensão no polegar da mão esquerda; nota-se muita falta de estudo. A aluna C. deve melhorar a direção do arco e também precisa de se preocupar com a afinação dos intervalos.

Planificação da Aula

Nome do aluno: C. C. & B. S., 4º B Iniciação;

Data: 21/03/17

Hora: 15h30-16h20

Conteúdos da aula:

- Escala e arpejo de Sol M, 2 oitavas;
- Sitt – Estudo nº 2;
- Rieding – Concerto em Si m, 1º and.

Descrição da atividade: A aluna B. no estudo deve melhorar a afinação e a posição da mão esquerda, pois está a fazer muita força no polegar; no concerto tem de rever as passagens, nota-se algum esquecimento sobretudo na posição dos dedos (juntos ou afastados); manter a pulsação e preparar atempadamente os dedos. A aluna C. deve melhorar a postura e a pega do arco; no estudo precisa de prestar atenção a afinação; cuidado com arcadas e as alterações.

Registo da Aula

Nome do aluno: C. C. & B. S., 4º B Iniciação;

Data: 21/03/17

Hora: 15h30-16h20

Conteúdos da aula:

- Escala e arpejo de Sol M, 2 oitavas;
- Sitt – Estudo nº 2;
- Rieding – Concerto em Si m, 1º and.

Descrição da atividade: Revisão do programa para a prova trimestral. A aluna B. nas escalas deve antecipar o movimento do braço direito para não tocar nas duas cordas ao mesmo tempo; no estudo deve prestar à afinação, norma geral

a afinação está alta (3º dedo); a aluna deve aproveitar as cordas soltas para corrigir a desafinação; o andamento deve ser mais rápido e a distribuição do arco (movimento do braço direito está tenso); conseguiu tocar do início ao fim com alguns erros pelo meio; a aluna deve ajustar a afinação e manter a concentração até ao fim; no concerto nota-se falta de consistência e segurança nas passagens, (afinação, notas e arcadas erradas). A aluna C. deve praticar a pega do arco e manter os dedos redondinhos; antes de começar a tocar deve-se preparar (postura corporal – violino para cima, coluna direita e pés afastados). No estudo nota-se a irregularidade na direção do arco, colocar peso e gastar todo o arco. Ambas as alunas tocaram o concerto com acompanhamento de uma gravação áudio; conseguiram tocar do início ao fim, embora com alguma dificuldade em manter pulsação e problemas de afinação (sobretudo a aluna B.).

Registo da Aula

Nome do aluno: C. C. & B. S., 4º B Iniciação;

Data: 4/04/17

Hora: 15h30-16h20

Conteúdos da aula:

- Programa do 3º período;

Descrição da atividade: Entrega das partituras para o 3º período.

A aluna B. partiu o pulso da mão esquerda. Esteve 3 semanas sem tocar violino.

Plano de recuperação

O principal objetivo é a independência dos dedos e a coordenação física-motora. Sugestão de exercícios (não necessita do violino):

- Rodar o pulso em todas as direções;
- Exercícios para os dedos da mão esquerda: levantar dedo a dedo (1º, 2º, 3º e 4º; sentido inverso), intercalar alternadamente os dedos (ex: 1º, 3º, 2º e 4º); levantar e pousar dois dedos ao mesmo tempo (ex: 1º e 2º, 3º e 4º ou 1º e 3º, 2º e 4º dedo).

Registo da Aula

Nome do aluno: C. C. & B. S., 4º B Iniciação;

Data: 2/05/17

Hora: 15h30-16h20

Conteúdos da aula:

- Escala e arpejo de Sib M em 2 oitavas;
- Sitt – Estudo nº 5;
- Rieding – Concerto op.34, 1º and.

Descrição da atividade: Ambas as alunas têm dificuldade em afinar os intervalos da escala e do arpejo, por não saberem de cor a posição dos dedos (afastados ou juntos) e não conhecerem auditivamente como deve soar, não são capazes de ajustar os dedos. A aluna B. deve-se aplicar e estudar mais, para não ficar atrasada na matéria, além disso está constantemente a mexer os dedos depois de pousá-los na corda e faz demasiada força nos dedos. No concerto há mudança de tonalidade, a 1ª parte está em Sol M e a 2ª parte está em Ré M. As alunas devem prestar atenção à mudança de tonalidade, porque a posição dos dedos é diferente. A aluna C. tem dificuldades no ritmo e nas arcadas. Foi-lhe pedido para solfejar o ritmo. Nota-se incompreensão rítmica sobretudo nas notas ligadas. Primeiro deve ser capaz de solfejar o ritmo corretamente e depois executar no violino. Deve ter cuidado com as ligaduras de expressão e de prolongação.

Registo da Aula

Nome do aluno: C. C. & B. S., 4º B Iniciação;

Data: 9/05/17

Hora: 15h30-16h20

Conteúdos da aula:

- Escala e arpejo de Sib M em 2 oitavas;
- Sitt – Estudo nº 5;
- Rieding – Concerto op.35, 1º and.

Descrição da atividade: Preparação para a prova de ingresso. A aluna C. ainda tem dúvidas na posição dos dedos; falta-lhe certeza e segurança na afinação; no estudo demonstrou compreensão e solidez da execução, embora abrandasse o andamento na seção mais difícil em temas de afinação; no concerto deve ser capaz de manter sempre a mesma pulsação, ter cuidado com a afinação e não estar constantemente a corrigir os dedos. A aluna B. deve coordenar melhor a mão esquerda com a mão direita, o dedo muda com o arco; no estudo tem dúvidas na posição dos dedos (encontra-se na tonalidade de Dó M - 1º e 2º dedo são juntos na corda ré e lá), a aluna deve tocar num andamento mais rápido e conseguir tocar do início ao fim sem erros (a prova é na próxima semana), apresenta muitas hesitações; no concerto toca essencialmente à ponta e deve melhorar a qualidade do som e da afinação.

Planificação da Aula

Nome do aluno: C. C. & B. S., 4º B Iniciação;

Data: 16/05/17

Hora: 15h30-16h20

Conteúdos da aula:

- Escala e arpejo de Sib M em 2 oitavas;
- Sitt – Estudo nº 5;
- Rieding – Concerto op.35, 1º and.

Descrição da atividade: Preparação para a prova de ingresso. Para simular a prova, o programa foi tocado do início ao fim do programa. No fim foram feitos comentários acerca da prestação de cada uma das alunas. A aluna C. deve começar o estudo num andamento e levá-lo até ao fim; antes de começar a tocar deve pensar no tempo em que consegue tocar a passagem mais difícil. A

aluna B. antes de tocar deve de pensar na posição dos dedos na escala (Sib M), estudo (Dó M) e peça (Si m).

Planificação da Aula

Aula assistida pelo prof. Nuno Soares

Nome do aluno: C. C. & B. S., 4º B Iniciação;

Data: 23/05/17

Hora: 15h30-16h20

Conteúdos da aula:

- Rieding – Concerto op.34, 1º and.

Descrição da atividade: A aluna C. demonstrou estudo e conhecimento da obra, já a aluna B. deve-se esforçar mais para conseguir tocar as passagens com maior destreza, deve cuidado com o ritmo e a afinação do 2º dedo (atenção às alterações ocorrentes). Ambas tiveram dificuldade em tocar o acorde final; primeiro estivemos a praticar o acorde quebrado e depois a tocar as 3 notas em simultâneo, como sugestão, as alunas devem pensar no movimento circular do braço. Outro aspeto a frisar é a distribuição do arco, nas semínimas podem utilizar todo o arco e nas tercinas e semicolcheias menos arco - tocar no meio do arco.

Estágio – Violino, Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga
Ano letivo 2016/2017

Registo da Aula

AULA DADA PELO PROF. RICARDO GODINHO

Nome do aluno: B. M., 7º A 3º Grau

Data: 20/09/16

Hora: 14h30-15h20

Conteúdos da aula:

- Escala de Ré M, 3 oitavas;
- Kayser – Estudo nº 16 e 18;
- Vivaldi – Concerto em Sol M, 1º and.

Descrição da atividade: A aluna tocou a escala de Ré M em 3 oitavas, sem conhecer as alterações da escala; deve aplicar o conhecimento teórico ao instrumento. No ensaio com piano, a aluna tocou o 1º and. do Concerto em Sol M de Vivaldi; é notória a falta de estudo e consciência da sua preparação técnica, por exemplo, para facilitar a execução e afinação das passagens em semicolcheias, os dedos deviam de ficar na corda; verifica-se uma imprecisão rítmica, oscilações de velocidades de dedos e articulação, movimento irregular do arco e sem pressão na corda.

Registo da Aula

Nome do aluno: B. M., 7º A 3º Grau

Data: 18/10/16

Hora: 14h30-15h20

Conteúdos da aula:

- Escala de Ré M, 3 oitavas;

- Kayser – Estudo nº 16 e 18;
- Vivaldi – Concerto em Sol M, 1º and.

Descrição da atividade: Ensaio com piano, a aluna tocou o 1º and. do Concerto em Sol M de Vivaldi; as passagens não estavam bem dominadas, com bastantes erros; os dedos eram “atirados” sobre a corda; levantava os dedos desnecessariamente, para facilitar a execução os dedos deviam de ficar na corda, como pontos de referência para a afinação; como consequência desse hábito salienta-se a falta de precisão rítmica, velocidades de dedos e articulação; na mão direita mexia o cotovelo para trás, por essa razão o arco andava torto e sem contacto na corda; para corrigir deve praticar cordas soltas, em que o cotovelo fica estático e antebraço mexe.

Registo da Aula

Nome do aluno: B. M., 7º A 3º Grau

Data: 25/10/16

Hora: 14h30-15h20

Conteúdos da aula:

- Escala de Ré M, 3 oitavas;
- Kayser – Estudo nº 16 e 18;
- Vivaldi – Concerto em Sol M, 1º and.

Descrição da atividade: A aluna tocou o 1º and do concerto de Vivaldi com piano; nesta obra está frequentemente a retirar os dedos da corda desnecessariamente; há uma carência de unanimidade na distribuição do arco – as semicolcheias devem ser tocadas no meio do arco. Faz demasiado movimento do braço direito, neste tipo de passagens bastava utilizar o antebraço nas semicolcheias. Na mão esquerda deve colocar os dedos em grupo e deixá-los na corda. Deve ter cuidado com a afinação (não existe sol#). No estudo nº 16, a aluna tocou as notas separadamente. Deve ter cuidado com as alterações fixas e ocorrentes.

Registo da Aula

Nome do aluno: B. M., 7º A 3º Grau

Data: 8/11/16

Hora: 14h30-15h20

Conteúdos da aula:

- Escala de Dó M e Ré M, 2 oitavas;
- Kayser - Estudo nº 18;
- Vivaldi – Concerto em Sol M, 1º and.

Descrição da atividade: Na escala de Dó M deve utilizar o cotovelo para chegar à extensão do 4º dedo (nota dó); na escala de Ré M não deve levantar o 1º dedo quando muda de posição e para facilitar deve colocar todos os dedos na corda na descida da escala. No concerto deve estudar as passagens muito devagar para corrigir o hábito de levantar os dedos desnecessariamente e obriga-los a ficarem na corda. No ensaio com piano notou-se falta de estudo; as passagens não estavam estudadas e seguras; para melhorar deve estudar com metrónomo, praticar as mudanças de posição e prestar atenção à afinação. No estudo nº 18 deve deixar os dedos na corda, ter cuidado com as alterações ocorrentes e com a afinação sobretudo nos ½ tons; tocar no meio do arco e não no talão; nas mudanças de corda devem ser executados com o cotovelo.

Planificação da Aula

Aula assistida pelo prof. Nuno Soares

Nome do aluno: B. M., 7º A 3º Grau

Data: 29/11/16

Hora: 14h30-15h20

Conteúdos da aula:

- Escala de Dó M e arpejo em 2 oitavas;
- Kayser - Estudo nº 16;
- Vivaldi – Concerto em Sol M, 1º and.

Descrição da atividade: Na escala e no arpejo de Dó M notou-se alguma dificuldade na extensão do 4º dedo, nas notas si-dó (na corda mi, na 1ª posição), para facilitar deve colocar a mão mais perto do violino e rodar o cotovelo da mão esquerda para a corda mi; para produzir mais som deve utilizar todo o arco e com mais peso na corda; o cotovelo da mão direita deve-se posicionar de acordo com as cordas e não ficar estático; ao utilizar todo o arco deve prestar atenção ao movimento do antebraço e a direção do arco, em linha reta. No estudo notou-se alguma desafinação em certos compassos, deve estudar os compassos que eu referi, prestando atenção às alterações e ao espaço que deve existir entre os dedos (afastados ou juntos), em relação à mão direita, o estudo aborda o legato e uma coerência na distribuição do arco, ou seja, maior ou menor velocidade e peso no arco, de acordo com as dinâmicas, crescendo ou diminuendo; outro aspeto a frisar é a agógica, uma vez que é compasso composto deve estar sempre presente a ideia de “balanço” (1,2,3) e salientar as notas principais da melodia e da harmonia, através de um impulso do arco sobre a corda. No concerto notou-se que ainda tem de estudar devagar as passagens das semicolcheias, deixando os dedos na corda e utilizando o mínimo de arco.

Planificação da Aula

Nome do aluno: B. M., 7º A 3º Grau

Data: 6/12/16

Hora: 14h30-15h20

Conteúdos da aula:

- Escala de Dó M, Ré M e arpejo em 2 oitavas;
- Kayser - Estudo nº 16 e nº 18;

- Vivaldi – Concerto em Sol M, 1º and.

Descrição da atividade: Deve libertar as mãos; está a tocar com muito esforço; Nos estudos deve estudar por compassos, com notas separadas e num andamento lento para corrigir a afinação; depois tocar do início ao fim sem erros (repetir várias vezes). No ensaio do concerto com piano notou-se muita tensão na mão direita; deve praticar cordas soltas para aperfeiçoar a pega do arco e o movimento dos dedos.

Registo da Aula

Nome do aluno: B. M., 7º A 3º Grau

Data: 13/12/16

Hora: 17h00

Conteúdos da aula:

- Escala e arpejo de Dó M e Dó m melódica em 2 oitavas;
- Kayser – Estudo nº 16;
- Vivaldi – Concerto em Sol M, 1º and;
- Leitura à primeira vista;

Descrição da atividade: Prova Trimestral;

Registo da Aula

Nome do aluno: B. M., 7º A 3º Grau

Data: 3/01/17

Hora: 14h30-15h20

Conteúdos da aula:

- Escala e arpejo de Mib em 2 oitavas, na 4ª posição;
- Vivaldi – Concerto em Lá m, 3º and.

- Kayser – Estudo nº 24;
- Léonard – Estudo nº 38;

Descrição da atividade: Na escala deve prestar atenção às alterações fixas (sib, mib e láb) e tocar com mais arco. No estudo 24 deve prestar atenção às alterações fixas (sib e mib) e ocorrentes, conhecer a estrutura do estudo (arpejos ascendentes e descendentes) e prestar atenção à afinação dos intervalos de 3ª, as notas com bemol devem ser mais baixas e conhecer a posição dos dedos (dedos juntos nos ½ tons). No estudo 38 deve deixar os dedos na corda sobretudo nas 5as e ter cuidado com a afinação dos intervalos.

Registo da Aula

Nome do aluno: B. M., 7º A 3º Grau

Data: 10/01/17

Hora: 14h30-15h20

Conteúdos da aula:

- Escala e arpejo de Mib em 2 oitavas, na 4ª posição;
- Vivaldi – Concerto em Lá m, 3º and.
- Léonard – Estudo nº 38;

Descrição da atividade: Na escala deve conhecer a posição dos dedos, o padrão é igual na corda sol e ré (dedos afastados) e igual na corda lá e mi (3º e 4º dedo juntos) gastar todo arco e com todas as cerdas na corda. No estudo deve estudar em notas duplas para conhecer a harmonia e a relação de espaço que existe entre os dedos (juntos ou afastados) e deixá-los na corda quando necessário. No concerto deve prestar atenção à afinação dos intervalos; não deve alterar a posição da mão esquerda quando toca na mesma corda.

Planificação da Aula

Nome do aluno: B. M., 7º A 3º Grau

Data: 17/01/17

Hora: 14h30-15h20

Conteúdos da aula:

- Escala e arpejo de Mib em 2 oitavas, na 4ª posição;
- Vivaldi – Concerto em Lá m, 3º and.
- Léonard – Estudo nº 38;
- Kayser – Estudo nº 24;

Descrição da atividade: Estivemos a corrigir alguns problemas de afinação na escala; a aluna deve utilizar o cotovelo do braço esquerdo para as mudanças de cordas. No estudo nº 24 estivemos a trabalhar alguns compassos de maior dificuldade na afinação dos arpejos. No estudo nº 38 estivemos a trabalhar o golpe de arco em cordas soltas (utilizar o pulso e os dedos na mão direita), para manter a pulsação deve apoiar o baixo, conhecer bem a harmonia e a afinação dos intervalos. No concerto estivemos a trabalhar a articulação das ligaduras (encurtar a 2ª semicolcheia ligada); há alguns compassos que deve prestar atenção à afinação e manter a pulsação; falta ainda trabalhar o contraste de dinâmicas e explorar as ideias musicais e estilísticas.

Registo da Aula

Nome do aluno: B. M., 7º A 3º Grau

Data: 24/01/17

Hora: 14h30-15h20

Conteúdos da aula:

- Escala e arpejo de Mib em 2 oitavas, na 4ª posição;
- Escala e arpejo de Mib m em 2 oitavas, harmónica e melódica;

- Vivaldi – Concerto em Lá m, 3º and. (ensaio com piano);
- Léonard – Estudo nº 38;

Descrição da atividade: Na escala de Mib M deve utilizar todo o arco; tocou com notas separadas e depois com ligaduras de 2 em 2 notas. No concerto os ½ tons estavam frequentemente desafinados; deve prestar atenção à afinação na corda mi; houve alguns desacertos nas arcadas; deve estudar as mudanças de posição; deve estudar a distribuição do arco - nas notas com ligaduras deve usar mais arco articulando a 2ª nota da ligadura, nas notas separadas e com pontos deve tocar com menos arco; falta direção da melodia, a aluna deve apoiar o baixo e crescer gradualmente para sentir a mudança da progressão harmónica. Na escala de Mib m não conhece as alterações fixas e ocorrentes e as regras da formação das escalas harmónicas e melódicas. No estudo nº 38 utiliza muito arco e mexe muito o braço; deve utilizar o mínimo de arco e as mudanças de cordas devem ser feitas com o pulso; falta rigor na afinação dos intervalos (3as, 5as, 6as).

Registo da Aula

Nome do aluno: B. M., 7º A 3º Grau

Data: 31/01/17

Hora: 14h30-15h20

Conteúdos da aula:

- Escala e arpejo de Mib em 2 oitavas, na 4ª posição;
- Escala e arpejo de Mib m em 2 oitavas, harmónica e melódica;
- Vivaldi – Concerto em Lá m, 3º and. (ensaio com piano);
- Kayser – Estudo nº 24;

Descrição da atividade: A aluna deve saber onde estão localizados os ½ tons e a posição dos dedos na escala harmónica e melódica. No concerto faz demasiados movimentos do braço direito nas passagens em semicolcheias; há secções que necessita estudar num tempo lento para melhorar a afinação e as

mudanças de posição; deve praticar os exercícios para a mão esquerda para melhorar a articulação dos dedos. No estudo nº 24 deve tocar no meio e com pouco arco mantendo um som consistente; necessita de prestar atenção às alterações fixas e ocorrentes, aos intervalos e à posição dos dedos (juntos ou afastados).

Planificação da Aula

Nome do aluno: B. M., 7º A 3º Grau

Data: 7/02/17

Hora: 14h30-15h20

Conteúdos da aula:

- Escala e arpejo de Mib em 2 oitavas, na 4ª posição;
- Escala e arpejo de Mib m em 2 oitavas, harmónica e melódica;
- Vivaldi – Concerto em Lá m, 3º and. (ensaio com piano);
- Kayser – Estudo nº 24;
- Léonard – Estudo nº 38;

Descrição da atividade: Estivemos a rever as dedilhações da escala e as alterações da escala menor harmónica e melódica. No estudo nº 38 estivemos a melhorar a afinação com notas duplas, fixando os dedos na corda (3as, 5as e 6as); a movimentar o pulso e os dedos nas mudanças de corda; como exercício, a aluna pode tocar as primeiras 4 notas e fazer uma pausa de um tempo para preparar o grupo dos dedos do compasso seguinte. No estudo nº 24 estivemos a trabalhar alguns compassos mais difíceis nas mudanças de posição e na afinação; para compreender a estrutura das passagens e ultrapassar essa dificuldade, a aluna pode estudar em progressões harmónicas. Tocou do início ao fim o concerto com piano; estivemos a trabalhar alguns compassos mais problemáticos na afinação e a treinar as mudanças de posição.

Planificação da Aula

Nome do aluno: B. M., 7º A 3º Grau

Data: 21/02/17

Hora: 14h30-15h20

Conteúdos da aula:

- Escala e arpejo de Mib em 2 oitavas, na 4ª posição;
- Escala e arpejo de Mib m em 2 oitavas, harmónica e melódica;
- Kayser – Estudo nº 24;
- Vivaldi – Concerto em Lá m, 3º and.

Descrição da atividade: A aluna esteve a praticar alguns exercícios para melhorar a afinação nas escalas menores (ainda não está claro a diferença que existe na escala menor harmónica e melódica); a aluna tocou a escala maior em notas separadas e ligadas duas a duas. No estudo necessita de estudar num andamento lento, para verificar a afinação nos compassos de maior dificuldade; além disso, deve manter até ao fim a mesma articulação (em staccato) e acentuação e falta contraste de dinâmicas (soa tudo igual, não há diferenças). No concerto ainda precisa de melhorar as mudanças de posição e a distribuição do arco (na dinâmica *f* precisar de usar mais arco e em *p* menos arco); nos compassos com duas notas ligadas deve articular e encurtar a 2ª nota.

Planificação da Aula

Nome do aluno: B. M., 7º A 3º Grau

Data: 7/03/17

Hora: 14h30-15h20

Conteúdos da aula:

- Escala e arpejo de Sol M em 3 oitavas;
- Escala e arpejo de Sol m em 3 oitavas, harmónica e melódica;

- Perlman – Israeli Concertino, 1º and.
- Vivaldi – Concerto em lá m, 3º and.

Descrição da atividade: Estivemos a rever a dedilhação e a afinação nas escalas e nos arpejos. No concertino estivemos a trabalhar os golpes de arco, detaché e spiccato em cordas soltas; na secção melódica a aluna deve sustentar as notas até ao fim, para ajudar a executar o legato; prestar atenção aos acentos e saber como executá-los; deve haver um maior contraste de dinâmicas e de carácter. No concerto estivemos a trabalhar a articulação dos dedos e a técnica de arco, executar o detaché no meio e com pouco arco.

Registo da Aula

Nome do aluno: B. M., 7º A 3º Grau

Data: 14/03/17

Hora: 14h30-15h20

Conteúdos da aula:

- Escala e arpejo de Sol M em 3 oitavas;
- Escala e arpejo de Sol m em 3 oitavas, harmónica e melódica;
- Escala de Mi M em 2 oitavas;
- Escala de Mi m harmónica e melódica;
- Léonard – Estudo nº 38;
- Kayser – Estudo nº 24;
- Vivaldi – Concerto em lá m, 3 and. (ensaio com piano);

Descrição da atividade: No estudo individual a aluna deve-se concentrar nas passagens de maior dificuldade na afinação e nos golpes de arco dos estudos. No estudo nº 38 ainda faz muitos movimentos com a mão direita e deve-se concentrar no movimento do pulso. No estudo nº 24 o martelé deve ser realizado no meio do arco e a aluna não deve apressar o movimento do arco, pois é essencial existir um momento para pôr peso no arco, para as notas

soarem curtas e articuladas. Para tal, deve conhecer muito bem as notas e a afinação dos intervalos. Como sugestão pode praticar o estudo em détaché e depois em martalé. No concerto deve gastar menos arco nas semicolcheias e prestar mais atenção à afinação. Nas notas mais longas usar mais arco. Deve ser proporcional o ritmo e a distribuição do arco.

Planificação da Aula

Nome do aluno: B. M., 7º A 3º Grau

Data: 21/03/17

Hora: 14h30-15h20

Conteúdos da aula:

- Escala e arpejo de Sol M em 3 oitavas;
- Escala e arpejo de Sol m em 3 oitavas melódica;
- Escala e arpejo de Mi M em 2 oitavas;
- Escala e arpejo de Mi m melódica;
- Kayser – Estudo nº 24;
- Léonard – Estudo nº 38;
- Vivaldi – Concerto em Lá m, 3 and. (ensaio com piano);

Descrição da atividade: Estivemos a trabalhar o programa para a prova. A aluna não sabe de cor as dedilhações das escalas e arpejos; ainda tem dúvidas sobre as alterações. No estudo nº 24 o staccato deve ser executado no meio do arco; existem alguns compassos que merecem atenção por parte da aluna; a penúltima pauta a aluna tem de estar num andamento lento para corrigir a afinação. No concerto deve pensar nas dinâmicas de acordo com a distribuição do arco. No estudo nº 28 nota-se falta de estudo e segurança nas passagens; maior flexibilidade da mão esquerda e movimento do pulso.

Registo da Aula

Nome do aluno: B. M., 7º A 3º Grau

Data: 28/03/17

Hora: 14h30-15h20

Conteúdos da aula:

- Escala e arpejo de Sol M em 3 oitavas;
- Escala e arpejo de Sol m em 3 oitavas melódica;
- Escala e arpejo de Mi M em 2 oitavas;
- Escala e arpejo de Mi m melódica;
- Kayser – Estudo nº 24;
- Léonard – Estudo nº 38;
- Vivaldi – Concerto em lá m, 3 and. (ensaio com piano);

Descrição da atividade: Revisão do programa da prova trimestral. A afinação do concerto está um pouco duvidosa, bem como a qualidade do som. Nas escalas deve conhecer bem as dedilhações e preparar atempadamente os dedos e o movimento do braço. No estudo nº 24 deve prestar atenção às alterações ocorrentes e deve tocar no meio do arco e não talão para facilitar a execução do staccato; a aluna perde a articulação nas passagens mais difíceis (alterações ocorrentes e mudanças de posição). No estudo nº 38 salienta-se problemas de afinação; deve sentir as mudanças das progressões harmónicas, para preparar antecipadamente os dedos; faz demasiados movimentos tanto na mão direita como na esquerda.

Registo da Aula

Nome do aluno: B. M., 7º A 3º Grau

Data: 4/04/17

Hora: 14h30-15h20

Conteúdos da aula:

- Programa do 3º período;

Descrição da atividade: Entrega das partituras para o 3º período.

Registo da Aula

Nome do aluno: B. M., 7º A 3º Grau

Data: 2/05/17

Hora: 14h30-15h20

Conteúdos da aula:

- Escala e arpejo de Sib M em 3 oitavas;
- Escala e arpejo de Lá M em 3 oitavas;
- Léonard – Estudo nº 46;
- Kayser – Estudo nº 19;
- Vivaldi – Concerto nº6, op.3, 1º and.

Descrição da atividade: Nas escalas, a aluna exerce muita pressão sobre os dedos e isso prejudica-a nas mudanças de posição; para melhorar a afinação pode treinar as mudanças de posição com notas de passagens e movimentos soltos e relaxados do braço e do cotovelo, para conhecer a distância que fica entre os dedos, nos saltos de posição. No estudo nº 46 deve saber as notas e conhecer auditivamente os intervalos para corrigir os erros de afinação; a aluna deve-se concentrar nos compassos de maior dificuldade; tem dificuldades em tocar na ½ posição e compreender a estrutura do estudo, as progressões harmónicas, por ser o mesmo padrão, a mão esquerda sobe em bloco nas mudanças de posição e não dedo a dedo isoladamente; para facilitar o legato deve deixar os dedos na corda e mexer o pulso da mão direita, não afastando o arco da corda e mantendo o peso até ao fim da ligadura, como exercício de estudo para melhorar a afinação dos intervalos pode tocar em notas duplas, para saber como os intervalos devem soar.

Registo da Aula

Nome do aluno: B. M., 7º A 3º Grau

Data: 9/05/17

Hora: 14h30-15h20

Conteúdos da aula:

- Escala e arpejo de Lá M em 3 oitavas;
- Escala e arpejo de Lá m melódica;
- Léonard – Estudo nº 46;
- Kayser – Estudo nº 19;
- Vivaldi – Concerto nº6, op.3, 1º and.

Descrição da atividade: A aluna deve estudar lentamente as mudanças de posição nas escalas. Deve ter segurança na afinação dos intervalos, nas dedilhações e preparar atempadamente os dedos. No estudo nº 19 não deve mexer o antebraço, o pulso deve estar flexível e mexer os dedos da mão direita nas notas dobradas. A aluna está muito tensa e por isso mexe todo o braço, além disso deve ter atenção ao cotovelo, pois este acompanha o movimento das cordas. Tem de ter especial cuidado com a qualidade do som e deve deixar cair o peso sobre a corda. Como exercício pode tocar cordas soltas no meio do arco utilizando o pulso e os dedos para o mexer o arco. A aluna não consegue transferir o conhecimento de formação musical para o violino, por exemplo, na relação intervalar com a posição dos dedos.

Planificação da Aula

Nome do aluno: B. M., 7º A 3º Grau

Data: 9/05/17

Hora: 14h30-15h20

Conteúdos da aula:

- Escala e arpejo de Lá M em 3 oitavas;
- Escala e arpejo de Lá m melódica;
- Escala e arpejo de Sib M em 3 oitavas;
- Escala e arpejo de Sib m melódica;
- Vivaldi – Concerto nº6, op.3, 1º and.

Descrição da atividade: Nas escalas a aluna necessita de maior segurança nas dedilhações, na afinação e qualidade do som (utilizar todo o arco). No concerto, o aspeto mais importante a salientar é a falta de coordenação das mãos e a imprecisão rítmicas dos dedos da mão esquerda, nota-se sobretudo nas passagens em semicolcheias do concerto. Além disso deve melhorar a sua interpretação da obra, pois necessita de dar contrastes de dinâmicas, carácter (enérgico e risoluto), articulação (legato e marcato) e expressão (delicadeza na finalização das frases).

Planificação da Aula**Aula assistida pelo prof. Nuno Soares**

Nome do aluno: B. M., 7º A 3º Grau

Data: 23/05/17

Hora: 14h30-15h20

Conteúdos da aula:

- Escala e arpejo de Lá M em 3 oitavas;
- Escala e arpejo de Lá m melódica;
- Escala e arpejo de Sib M em 3 oitavas;
- Escala e arpejo de Sib m melódica;
- Vivaldi – Concerto nº6, op.3, 1º and. (ensaio com piano);

Descrição da atividade: A aluna apresenta alguns problemas técnicos nas

escalas: o polegar não acompanha a mão esquerda, daí a sua dificuldade em chegar às posições altas; exerce muita força nos dedos; falta-lhe segurança na afinação e na dedilhação (deve estudar com notas de passagem as mudanças de posição) e ter controlo do arco e na qualidade do som. No ensaio com piano notou-se algumas hesitações e insegurança nas passagens, sobretudo nas secções em semicolcheias (ex: 1 nota separada e 3 ligadas), falta-lhe rigor rítmico nos dedos, som consistente e sentido musical das frases (destacar as notas importantes e criar contraste entre o forte e o piano).

Estágio – Violino, Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga
Ano letivo 2016/2017

Registo da Aula

AULA DADA PELO PROF. RICARDO GODINHO

Nome do aluno: M. F., 8º B 4º Grau

Data: 20/09/16

Hora: 13h30-14h20

Conteúdos da aula:

- Escala de Sol M, 3 oitavas
- Mazas - Estudo nº 6

Descrição da atividade: Na escala de Sol M as mudanças de posição não estavam assertivas. A aluna muda de posição com dificuldade e imprecisão, tendo como conseguinte uma fraca afinação. Em relação à mão direita encurta o movimento do arco, sobretudo na corda Mi e produz pouco som; falta movimento dos dedos na mão direita. No estudo nº 6 de Mazas pouco domínio do détaché; deve utilizar o arco do meio para a ponta, na corda, mais rápido, com mais som e perto do cavalete; salienta-se a fraqueza do 4º dedo (trabalha essencialmente com as pontas dos dedos); deve praticar as notas de passagem como pontos de referência física e auditiva.

Registo da Aula

Nome do aluno: M. F., 8º B 4º Grau

Data: 18/10/16

Hora: 13h30-14h20

Conteúdos da aula:

- Escala de Sol M, 3 oitavas

- Escala Sol m harmónica e melódica;
- Escala Lá M, 3 oitavas
- Vivaldi – Concerto em Sol M, 1º and.

Descrição da atividade: A aluna tocou a escala de Sol M em notas separadas para verificar a afinação; deve usar todo arco, com um som consistente; De seguida tocou a escala Sol m harmónica e melódica com todo arco; na última oitava os dedos ficavam esticados e neste caso deviam de ficar redondos; falta o auxílio do cotovelo nas mudanças de posição. No concerto o arco estava frequentemente na ponta, tendo como consequência a perda de consistência do som e a precisão rítmica das passagens em semicolcheias; para corrigir esse hábito pode praticar as escalas utilizando somente o meio do arco e depois aplicar essa técnica ao concerto; além disso existia pouco contraste de dinâmicas; e devia de tocar ao andamento do concerto (allegro) e neste caso para facilitar a execução deve reduzir a quantidade de arco.

Registo da Aula

Nome do aluno: M. F., 8º B 4º Grau

Data: 25/10/16

Hora: 13h30-14h20

Conteúdos da aula:

- Escala de Lá M, 3 oitavas
- Mazas – Estudo nº 6
- Vivaldi - Concerto em Sol M, 1º and.

Descrição da atividade: A aluna tocou a escala com o arco deitado e por cima da escala do violino; deve ter cuidado com as alterações da escala de Lá M, na mudança de posição o polegar deve avançar e os movimentos do braço e mão esquerda devem ser mais relaxados, nas posições mais altas os dedos não devem ficar esticados, para corrigir, pode praticar as mudanças de posição com notas de passagem. A aluna tocou o 1º and do concerto com piano, nesta

obra deve utilizar essencialmente o meio do arco, mudar de corda com o pulso e não com todo o braço, na mão esquerda os dedos devem ser articulados e deixados na corda para facilitar a passagem (por ex. nas 5as P); não há contraste de dinâmicas e direção da linha melódica (acentua as notas no fim da frase).

Registo da Aula

Nome do aluno: M. F., 8º B 4º Grau

Data: 8/11/16

Hora: 13h30-14h20

Conteúdos da aula:

- Escala de Lá M, 3 oitavas
- Vivaldi – Concerto em Sol M, 1º and.
- Kayser - Estudo nº 24

Descrição da atividade: Na escala de Lá M não conhece as dedilhações e as alterações; à medida que sobe para as posições mais altas gasta menos arco e o som fica mais pequeno, para melhorar deve praticar as mudanças de posição com mais leveza e segurança. No concerto (ensaio com piano) deve reduzir o movimento do braço direito nas semicolcheias, bem como, o movimento do corpo e libertar o pulso; na mão esquerda utiliza as pontas dos dedos e levanta desnecessariamente os dedos; as mudanças de posição devem ser trabalhadas com notas de passagem e deve prestar atenção à afinação; está produzir pouco som e falta contraste de dinâmicas; deve colocar mais peso no arco, para ter um maior contacto sobre a corda; deve praticar os finais de frase, reduzindo a pressão do arco; ex. de um exercício para a mão direita: colocar peso exagerado sobre uma corda à escolha, para se habituar ao peso constante no indicador e na corda; na mão esquerda salienta-se a insegurança na mudança de posição; nas passagens de semicolcheias deve pensar por compassos e não nota a nota, como exercício pode praticar a sequência das semicolcheias em legato e depois em detaché sem marcar a 1º das 4 notas. No

estudo nº 24 as notas devem ser mais curtas (staccato/martelé); como exercício pode acentuar as notas para cima, frisando que as notas devem ser todas iguais (mesma duração e articulação), além disso deve ter cuidado com as alterações ocorrentes.

Planificação da aula

Nome do aluno: M. F., 8º B 4º Grau

Data: 25/11/16

Hora: 15h30-16h20

Conteúdos da aula:

- Escala de Sol M e Lá M, 3 oitavas
- Escala Sol m e Lá m harmónica e melódica, 3 oitavas;
- Mazas - Estudo nº 6

Descrição da atividade: Nas escalas, a aluna esteve a praticar as mudanças de posição com notas de passagem; na escala harmónica e melódica deve prestar atenção às alterações fixas e ocorrentes, ou seja, aplicar o conhecimento teórico ao instrumento; deve tocar com mais arco e mais peso sobre a corda; soltar a mão esquerda e antecipar o movimento para a mudança de posição; na descida das escalas deve preparar o grupo dos dedos (afastados ou juntos de acordo com as alterações) e colocar todos os dedos na corda. No estudo nº 6 deve melhorar o martelé, como exercício pode praticar cordas soltas antes de executar o estudo; deve estudar por seções e prestar atenção à afinação dos intervalos, arpejos, acentuações, ligaduras e andamento.

Planificação da aula
Aula assistida pelo prof. Nuno Soares

Nome do aluno: M. F., 8º B 4º Grau

Data: 29/11/16

Hora: 13h30-14h20

Conteúdos da aula:

- Escala de Sol M e Lá M, 3 oitavas
- Escala Sol m e Lá m harmónica e melódica, 3 oitavas;
- Mazas - Estudo nº 6
- Vivaldi – Concerto em Sol M, 1º and (ensaio com piano);

Descrição da atividade: A aluna tocou apenas o concerto com piano. Nas secções de semicolcheias deve usar o mínimo movimento do antebraço, com o auxílio dos dedos na mão direita e colocar mais peso no arco; em relação à mão esquerda não deve levantar os dedos se não for necessário, deve colocar os dedos em grupo e antecipar as mudanças de posição; como exercício pode praticar a escala de Sol M e o arpejo em 3 oitavas antes de executar o concerto, tendo como finalidade observar e corrigir o movimento da mão esquerda na mudança da 1ª posição para a 3ª posição; também pode aproveitar para melhorar a pega do arco, sobre este assunto indiquei alguns exercícios que pode praticar sem o arco, como por exemplo, pegar num lápis e reproduzir o movimento do limpa-para-brisas, exercício do “polvo” (esticar e encolher os dedos), o exercício do “botão” (para trabalhar o mindinho) e o exercício da aranha (para movimentar todos os dedos e reduzir a tensão); para melhorar a sua interpretação técnica e musical do concerto, pode estudar por partes, melhorando a pega do arco e dos dedos da mão esquerda, depois estudar as transições, nunca esquecendo o início e o fim das frases (direção da linha melódica, as notas mais importantes da harmonia), e por último o todo (do início ao fim).

Planificação da aula

Nome do aluno: M. F., 8º B 4º Grau

Data: 6/12/16

Hora: 13h30-14h20

Conteúdos da aula:

- Escala de Sol M e Lá M, 3 oitavas;
- Mazas - Estudo nº 6;
- Vivaldi – Concerto em Sol M, 1º and (ensaio com piano);

Descrição da atividade: Deve conhecer as dedilhações da escala e do arpejo; No estudo deve manter a articulação do início ao fim; Ter cuidado com as alterações e conhecer bem as notas. No concerto acentua os finais de frase; falta clareza rítmica e coordenação das mãos.

Registo da Aula

Nome do aluno: M. F., 8º B 4º Grau

Data: 14/12/16

Hora: 10h10

Conteúdos da aula:

- Escala de Sol M e Sol m (harmónica e melódica), em 3 oitavas;
- Mazas - Estudo nº 6;
- Vivaldi – Concerto em Sol M, 1º and;
- Leitura à primeira vista;

Descrição da atividade: Prova trimestral.

Registo da aula

Nome do aluno: M. F., 8º B 4º Grau

Data: 3/01/17

Hora: 13h30-14h20

Conteúdos da aula:

- Rieding - Concerto em Sol M op. 24, 3º and.
- Mazas – Estudo 11;
- Léonard – Estudo 38;

Descrição da atividade: No estudo nº 11 precisa de antecipar o grupo dos dedos (intervalos de 6ª) e colocá-los ao mesmo tempo nas cordas, quanto ao arco deve mexer o cotovelo em bloco e posicionar de acordo com a corda que está a tocar, as notas devem ser curtas (staccato), para melhorar a articulação pode praticar em cordas soltas o staccato e tocar os intervalos em notas duplas para obrigar a colocar os dois dedos ao mesmo tempo. No estudo nº 38 deve preparar o grupo dos dedos na mão esquerda, na mão direita deve usar pouco arco e no meio, utilizando o pulso para as mudanças das cordas. No concerto, o acorde inicial ser feito 2 notas + 2 notas e não arpejado, prestar atenção às notas, às mudanças de posição e às alterações fixas e ocorrentes; deve melhorar a pega do arco, a posição da mão direita e a postura corporal; nota-se falta de estudo.

Registo da aula

Nome do aluno: M. F., 8º B 4º Grau

Data: 10/01/17

Hora: 13h30-14h20

Conteúdos da aula:

- Escala de Sib M em 3 oitavas;
- Escala de Sib m harmónica e melódica;

- Mazas – Estudo nº 11;
- Léonard – Estudo nº 38;
- George Perlman – Israeli Concertino, 1º and. (registo áudio)

Descrição da atividade: Na escala nota-se que a mão esquerda está “colada” ao braço do violino e por isso não tem espaço para mexer os dedos, além disso deve conhecer bem as dedilhações, na mão direita deve colocar mais peso sobre a corda e sustentá-lo até à ponta. No estudo nº 11 melhorou a articulação do staccato, com auxílio do movimento do cotovelo entre as cordas e ainda faltar antecipar os dedos (intervalos de 6as) na mão esquerda; deve estudar com as mãos separadas, como exercício deve colocar ao mesmo tempo os dois dedos nas cordas e tocar somente o baixo, para o arco pode tocar em cordas soltas o staccato. No estudo nº 38 deve-se concentrar nos compassos de maior dificuldade para resolver os problemas de afinação dos intervalos;

Planificação da aula

Nome do aluno: M. F., 8º B 4º Grau

Data: 17/01/17

Hora: 13h30-14h20

Conteúdos da aula:

- Escala de Sib M em 3 oitavas;
- Escala de Sib m harmónica e melódica;
- Mazas – Estudo nº 11;
- George Perlman – Israeli Concertino, 1º and. (ensaio com piano);

Descrição da atividade: Na escala estivemos a trabalhar as mudanças de posição; a aluna deve conhecer bem as dedilhações da escala e do arpejo. No estudo estivemos a trabalhar o staccato em cordas soltas e como exercício pode tocar duas colcheias-pausa, para ter tempo de preparar o grupo dos

dedos, além disso deve conhecer os intervalos (6as M/m) e estudar as transições da 1ª posição para a 3ª posição. No concerto estivemos a trabalhar assuntos interpretativos e estilísticos, acentos, glissandos, harmónicos, contraste de dinâmicas e articulação (detaché e spiccato).

Registo da aula

Nome do aluno: M. F., 8º B 4º Grau

Data: 24/01/17

Hora: 13h30-14h20

Conteúdos da aula:

- Escala de Sib M em 3 oitavas;
- Escala de Sib m harmónica e melódica;
- Léonard - Estudo nº 38;
- George Perlman – Israeli Concertino, 1º and. (ensaio com piano);

Descrição da atividade: Estivemos a trabalhar as 3 últimas pautas do concerto e a solidificar as passagens das semicolcheias e dos acordes. Na escala de Sib M a aluna tocou com notas separadas e com ligaduras de 2 em 2 notas; o cotovelo da mão esquerda está frequentemente estático, para ajudar na afinação deve movimentá-lo de acordo com a mudança de corda; nota-se alguma confusão com as dedilhações nas escalas menores. No estudo nº 38 deve tocar entre o talão e o meio do arco e preparar os dedos antecipadamente. No concerto nota-se alguma dificuldade em executar os harmónicos; falta contraste de dinâmicas e carácter, a 1ª parte é mais enérgica e a 2ª parte é mais melódica (mudança de andamento e de registo); necessita de maior contacto do arco na corda sol, para sustentar as notas da melodia; e deve exagerar os acentos e as articulações (notas com pontos).

Registo da aula

Nome do aluno: M. F., 8º B 4º Grau

Data: 31/01/17

Hora: 13h30-14h20

Conteúdos da aula:

- Escala de Sib M em 3 oitavas;
- Escala de Sib m harmónica e melódica;
- George Perlman – Israeli Concertino, 1º and. (ensaio com piano);
- Rieding – Concerto em Sol M, op. 24, 3º and.

Descrição da atividade: Na escala deve colocar mais peso no arco para obter um som mais robusto; precisa de melhorar a colocação da mão esquerda nas posições altas; deve ter cuidado com as dedilhações e as alterações da escala. No concerto deve tocar com mais energia e carácter; precisa colocar muito mais peso no arco e exagerar as acentuações e as dinâmicas. No concerto de Rieding deve conhecer bem as dedilhações, o ritmo, a afinação, as ligaduras, a distribuição do arco, o contraste de dinâmicas, as diferentes articulações, as passagens mais rápidas devem ser estudadas (é essencial conhecer e compreender a estrutura e os padrões rítmicos e melódicos).

Planificação da aula

Nome do aluno: M. F., 8º B 4º Grau

Data: 7/02/17

Hora: 13h30-14h20

Conteúdos da aula:

- Escala de Sib M em 3 oitavas;
- Escala de Sib m harmónica e melódica;

- Léonard - Estudo nº 38;

Descrição da atividade: Nas escalas estivemos a treinar as mudanças de posição e a antecipar o movimento dos dedos. No estudo estivemos a treinar em cordas soltas o golpe de arco, para melhorar o movimento do pulso e dos dedos na mão direita; a praticar as passagens das 6as em notas duplas para corrigir a afinação; e a estudar por padrões antecipando o grupo dos dedos (3as, 5as e 6as); musicalmente, a aluna deve sustentar o baixo ajudando a manter a pulsação; e manter o arco no meio e com peso.

Registo da aula

Nome do aluno: M. F., 8º B 4º Grau

Data: 17/02/17

Hora: 15h30-16h20

Conteúdos da aula:

- Escala e arpejo de Sib M em 3 oitavas;
- Escala de Sib m harmónica e melódica;
- Léonard - Estudo nº 38;
- George Perlman – Israeli Concertino, 1º and;

Descrição da atividade: A aluna tocou a escala de Sib M em detaché e em legato (duas notas ligadas); deve corrigir a posição da mão esquerda, pois está frequentemente colada ao braço do violino e a postura corporal (violino para cima, pés afastados, pé esquerdo à frente e nariz a apontar para a cabeça do violino); deve colocar mais peso no arco para obter um som mais consistente. No estudo deve preparar o grupo dos dedos antes de os colocar na corda; nota-se falta de estudo, pois não conhece os arpejos e por conseguinte a afinação dos intervalos. No concerto as apogiaturas devem ser antes do tempo, rápidas e enérgicas; deve exagerar as acentuações; os harmónicos devem soar limpos; melhorar a qualidade do som; contraste de dinâmicas (f-p), articulação (detaché, legato e spiccato) e andamento e carácter; deve ter

certeza e segurança nas dedilhações.

Planificação da aula

Nome do aluno: M. F., 8º B 4º Grau

Data: 21/02/17

Hora: 13h30-14h20

Conteúdos da aula:

- Escala de Sib M em 3 oitavas;
- Escala de Sib m harmónica e melódica;
- Mazas – Estudo nº 11;
- Léonard – Estudo nº 38;

Descrição da atividade: A aluna não estava segura nas dedilhações da escala e do arpejo. Estivemos a treinar as mudanças de posição para melhorar a afinação. No estudo nº 38 estivemos a retificar a pega do arco e a praticar em cordas soltas o golpe de arco; há alguns compassos que merecem maior atenção e estudo por parte da aluna, pela sua dificuldade na afinação. No estudo nº 11 estivemos a praticar o martelé em cordas soltas no meio do arco e a antecipar o conjunto dos dedos da mão esquerda; ainda falta sincronização das mãos, a mão direita está mais rápida que a mão esquerda.

Planificação da aula

Nome do aluno: M. F., 8º B 4º Grau

Data: 7/03/17

Hora: 13h30-14h20

Conteúdos da aula:

- Escala de Si M em 3 oitavas;
- Escala de Si m harmónica e melódica;

- Mazas – Estudo nº 11;
- Léonard – Estudo nº 38;

Descrição da atividade: Nas escalas estivemos a rever a afinação das escalas e a verificar a posição dos dedos (juntos ou afastados, consoante os $\frac{1}{2}$ tons); para ajudar a ultrapassar essa dificuldade, a aluna pode cantar interiormente os intervalos enquanto toca. No estudo nº 11 estivemos a treinar a técnica da mão direita; o martelé deve ser executado com todo o braço (em bloco) e não apenas com o pulso, com o objetivo de melhorar a articulação entre as notas e os saltos de corda; a aluna pode estudar silenciosamente a mão esquerda (sem tocar com o arco), para conhecer o grupo dos dedos na mão esquerda e apurar a antecipação/previsão das notas. No estudo nº 38 estivemos a praticar a técnica da mão direita; as mudanças de corda devem ser feitas com o pulso e musicalmente deve pensar no fraseado de 2 em 2 compassos.

Planificação da aula

Aula assistida pelo prof. Nuno Soares

Nome do aluno: M. F., 8º B 4º Grau

Data: 10/03/17

Hora: 15h30-16h20

Conteúdos da aula:

- Escala de Si M em 3 oitavas;
- Escala de Si m harmónica e melódica;
- Mazas – Estudo nº 11;
- Léonard – Estudo nº 38;

Descrição da atividade: Exercícios para ultrapassar os obstáculos nas passagens de maior dificuldade técnica nos estudos.

Registo da aula

Nome do aluno: M. F., 8º B 4º Grau

Data: 14/03/17

Hora: 13h30-14h20

Conteúdos da aula:

- Escala de Sib M em 3 oitavas;
- Escala de Sib m harmónica e melódica;
- Mazas – Estudo nº 11;
- George Perlman – Israeli Concertino, 1º and (ensaio com piano);

Descrição da atividade: A aluna demonstra falta de conhecimento das dedilhações da escala e do arpejo. No concerto deve haver maior contraste de dinâmicas e carácter. Soa tudo igual e monótono. Deve exagerar as acentuações e colocar mais peso no arco. No estudo nº 11 os dedos da mão esquerda estão atrasados em relação à mão direita, porque a aluna coloca dedo a dedo e devia de pousar os dois dedos ao mesmo tempo.

Planificação da aula

Nome do aluno: M. F., 8º B 4º Grau

Data: 21/03/17

Hora: 13h30-14h20

Conteúdos da aula:

- Escala e arpejo de Sib M em 3 oitavas;
- Escala e arpejo de Sib m harmónica e melódica;
- Escala e arpejo de Si M em 3 oitavas;
- Escala e arpejo de Si m em harmónica e melódica;

- Mazas – Estudo nº 11;
- Léonard – Estudo nº 38;
- George Perlman – Israeli Concertino, 1º and (ensaio com piano);

Descrição da atividade: Estivemos a trabalhar o programa para a prova. A aluna não sabe de memória as dedilhações das escalas e toca com as partituras; falta colocar peso e utilizar mais arco; a aluna não deve acelerar nas notas do registo agudo e encurtar o movimento do arco; precisa de sustentar o arco perto do cavalete nas notas agudas e tem uma forte tendência para corrigir/ajustar a afinação. No estudo nº 11 a aluna não tem as passagens dominadas e os problemas técnicos continuam presentes. Necessita de estudar por pequenas secções e melhorar a afinação nos compassos assinalados; o staccato está a ser executado com a mão e devia de ser com o braço; verifica-se que a aluna não estudou a técnica sugerida de antecipar os grupos dos dedos; está a pôr dedo a dedo e isso atrapalha-a. No concerto deve exagerar muito mais as dinâmicas e as articulações; as passagens estão a ser tocadas a medo; na parte melódica deve ligar as notas e sustentá-las até ao fim, para não existir quebras na melodia; a parte final do concerto não está segura; deve estudar muito bem essa parte. No estudo nº 18 está a fazer demasiados movimentos com a mão esquerda; deve preparar atempadamente os dedos da mão direita e estudar os compassos que ainda suscitam dúvidas e dificuldades.

Registo da aula

Nome do aluno: M. F., 8º B 4º Grau

Data: 28/03/17

Hora: 13h30-14h20

Conteúdos da aula:

- Escala e arpejo de Sib M em 3 oitavas;
- Escala e arpejo de Sib m harmónica e melódica;

- Escala e arpejo de Si M em 3 oitavas;
- Escala e arpejo de Si m em harmónica e melódica;
- Escala e arpejo de Ré M em 2 oitavas;
- Escalas e arpejo de Ré m harmónica e melódica;
- Mazas – Estudo nº 11;
- Léonard – Estudo nº 38;
- George Perlman – Israeli Concertino, 1º and. (ensaio com piano);

Descrição da atividade: Revisão do programa para a prova trimestral. Nota-se muita insegurança e falta de preparação por parte da aluna. Não sabe as dedilhações das escalas de cor. A aluna não consegue tocar o estudo nº 11 do início ao fim sem erros (afinação, mudanças de posição); o golpe de arco (staccato) não está bem dominado e isso influencia a mão esquerda. No concerto acentua frequentemente os finais de frase. Em relação ao fraseado falta-lhe direção, tensão e relaxamento. O estudo nº 38 está melhor. A aluna conseguiu tocar do início ao fim sem paragens; o movimento do pulso está preso.

Registo da aula

Nome do aluno: M. F., 8º B 4º Grau

Data: 4/04/17

Hora: 13h30-14h20

Conteúdos da aula:

- Programa do 3º período;

Descrição da atividade: Entrega das partituras para o 3º período.

Registo da aula

Nome do aluno: M. F., 8º B 4º Grau

Data: 2/05/17

Hora: 13h30-14h20

Conteúdos da aula:

- Escala e arpejo de Dó M em 3 oitavas;
- Escala e arpejo de Ré M em 3 oitavas;
- Escala e arpejo de Mib M em 2 oitavas;
- Mazas – Estudo nº 17;
- Mazas – Estudo nº 19;
- Seitz – Concerto nº 2, op. 13, 1º and. (ensaio com piano);

Descrição da atividade: No estudo nº 17 notou-se falta de estudo nomeadamente falta de destreza e conhecimento das passagens, afinação dos intervalos, mudanças de posição, domínio e contraste dos golpes de arco (staccato e legato); a aluna toca essencialmente à ponta, falta-lhe justeza na afinação e articulação das notas (cunhas mais curtas e no meio arco), antecipar e prever o que se segue; a aluna tem de estudar mais, organizar e planear o estudo por etapas e graus de importância dos conteúdos; na secção final do estudo deve compreender a progressão harmónica dos intervalos e deve repeti-la várias vezes até ficar segura. No concerto deve estudar a fluência da cadência solística, segurança na afinação e nas arcadas, no ritmo, manter o tempo e direcionar o rubato nos finais de frase. No estudo nº 19, a aluna deve estudar o legato de 2 em 2 tempos para conseguir atingir o objetivo final - legato de 4 tempos em semicolcheias num arco.

Registo da aula

Nome do aluno: M. F., 8º B 4º Grau

Data: 9/05/17

Hora: 13h30-14h20

Conteúdos da aula:

- Escala e arpejo de Mib M em 2 oitavas;
- Escala e arpejo de Mib harmónica e melódica;
- Mazas – Estudo nº 17;
- Seitz – Concerto nº 2, op. 13, 1º and. (ensaio com piano);

Descrição da atividade: A aluna não sabe de cor as dedilhações das escalas. A aluna precisa de melhorar a postura: colocar o violino para cima e abrir os membros superiores. A aluna deve ter segurança e certeza na afinação dos intervalos. Para trabalho de casa, a aluna deve estudar lentamente e ouvir cada nota e procurar a melhor qualidade de som e afinação. Na cadência do concerto falta-lhe virtuosismo e agilidade da mão esquerda e preparar a mudança de andamento, pois necessita de ser mais delicada e direcionada. Na mão direita falta-lhe domínio dos dedos e contacto com a corda. Produz som essencialmente com a pressão do indicador no arco. Como exercício pode estudar cordas soltas no talão para obrigar a mexer os dedos. A execução do concerto melhorou desde a semana passada, nota-se estudo individual, domínio das passagens (melódicas e rápidas) e compreensão da estrutura (perceção e organização das partes). No estudo nº 17 a aluna deve executar o staccato e o legato no meio do arco e nota-se que está “à procura” das notas.

Planificação da aula

Nome do aluno: M. F., 8º B 4º Grau

Data: 16/05/17

Hora: 13h30-14h20

Conteúdos da aula:

- Escala e arpejo de Dó M em 3 oitavas;
- Escala e arpejo de Dó m melódica e harmónica;
- Escala e arpejo de Ré M em 3 oitavas;
- Escala e arpejo de Ré m melódica e harmónica;
- Mazas – Estudo nº 17;
- Seitz – Concerto nº 2, op. 13, 1º and. (ensaio com piano);

Descrição da atividade: A aluna não sabe de cor as dedilhações das escalas e tem problemas de afinação (deve estudar com notas de passagem). No concerto deve ter atenção à execução das ligaduras, pois existem ligaduras com ponto e sem ponto (notas separadas e curtas ou notas ligadas). Outro aspeto a frisar é a forma de tocar com o cotovelo da mão direita sempre à mesma medida, ficando baixo em relação à corda, por isso a sua dificuldade na execução do staccato no estudo.

Planificação da aula

Aula assistida pelo prof. Nuno Soares

Nome do aluno: M. F., 8º B 4º Grau

Data: 23/05/17

Hora: 13h30-14h20

Conteúdos da aula:

- Escala e arpejo de Dó M em 3 oitavas;
- Escala e arpejo de Dó m melódica e harmónica;
- Escala e arpejo de Ré M em 3 oitavas;
- Escala e arpejo de Ré m melódica e harmónica;

- Mazas – Estudo nº 19;
- Seitz – Concerto nº 2, op. 13, 1º and. (ensaio com piano);

Descrição da atividade: A aluna nas escalas manifestou problemas de afinação; estivemos a tocar com notas de passagem para conhecer as distâncias entre os dedos. No estudo demonstrou insegurança nas passagens, quer na afinação dos intervalos, quer nas mudanças de posição. No concerto executa as ligaduras sempre da mesma forma; na introdução as notas são enérgicas e pontuadas; na secção melódica as notas são em legato e cantabile; falta-lhe contraste de dinâmicas e carácter; estivemos a trabalhar a secção dos acordes e notas duplas, para corrigir a afinação e o controlo do arco.

Atividades desenvolvidas



Figura 11. Cartaz da Masterclass.

Masterclass com o Prof. Nuno Soares

Dia: 27 de fevereiro e 1 de março de 2017

Local: Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, Auditório Madalena Sá e Costa

Masterclass de Violino
Professor Nuno Soares
27 fevereiro e 1 de março de 2017



Figura 12. Ficha de inscrição.

Curriculum Vitae

Nuno Soares nasceu na cidade do Porto e iniciou os seus estudos musicais aos seis anos de idade na Academia de Música de Viana do Castelo. A sua formação como violonista foi inicialmente orientada pelo professor Macau Filipe.

Em 1992 ingressou na Escola Profissional Artística do Vale do Ave – Artave, de onde se graduou em 1998. Pertencendo à classe de violino da professora Suzanna Lidégran teve também a oportunidade de trabalhar com o professor Alberto Galo Lima.

Nuno Soares é licenciado pelo Royal College of Music (Londres). Aluno da classe de violino de Felix Andrievsky, estudou também viola com Brian Hawkins e direção de orquestra com Neil Thomson. Em Julho de 2000 foi-lhe atribuído o Prémio Dove pelo Royal College of Music, prémio atribuído ao melhor violonista do curso.

Em Maio de 2004 terminou o programa Master of Music in Performance do Cleveland Institute of Music, Estados Unidos, sob orientação dos professores Stephen Ross e William Preucil (concertino da orquestra de Cleveland e anteriormente primeiro violino do Quarteto Cleveland). Ainda nos Estados Unidos, fez parte da Orquestra Sinfónica de Canton, de Filarmónica de Erie e locutoriu na escola de música Kehoe Music and Dance (Cleveland).

Ao longo dos anos participou em masterclasses de vários prestigiados intérpretes e professores, de entre os quais se destacam: Gerardo Ribeiro, Zakhar Bron, Felix Andrievsky, Zvi Zeitlin, Victor Danchenko, Augustin Leon Ara e Lydia Mordkovich. Teve também oportunidade de trabalhar Música de Câmara com Augustus Dumay, Maria João Pires, Jian Wang, Peter Marsh e Peter Saraf, entre outros.

Nuno Soares apresenta-se regularmente como concertista, em recitais de violino solo, ou acompanhado pelos pianistas Yuri Popov, Helena Marinho, Cristina Casale, Ilye Sinarsky, Jakub Czkienda e Karolina Kowalczywska em Portugal, Espanha, França, Inglaterra, Polónia, Cabo Verde e nos Estados Unidos da América. Dos seus recitais como concertista destacam-se a interpretação da Sinfonia Concertante de Mozart com a Dulwich Orchestral Society – Londres sob a direção do maestro Julian Williamson e que foi a sua estreia como violonista; o Concerto de Sibelius com a Orquestra Artave e o maestro Ernst Schelle; o Concerto de Sushoven e o Concerto Nº 4 de Mozart com a Orquestra do Norte e o maestro Ferreira Lobo; o Concerto de Vieuxtemps Nº 5 com a Orquestra da EPMVC e o maestro Ernst Schelle; o Concerto Nº 1 de Schostakovich com a Orquestra Clássica de Espinho e o maestro Pedro Neves. Apresentações com a Camerata Medina incluem concertos de violino de Bach e Vivaldi.

Em 2012 gravou o CD Nuno Soares – Violin in Polónia, acompanhado pelos pianistas Jakub Czkienda e Karolina Kowalczywska, com peças para violino e piano de Tartini, Paganini, Wieniawski, Szymanowski e Bonetó. Em 2015 gravou a obra Integral para violino de Frederico de Freitas com a pianista Helena Marinho e o violoncelista Miguel Fernandes. Paralelamente ao CD lançado pela etiqueta mpmp, Nuno Soares editou as partes de violino das mesmas obras para a sua edição crítica organizada pela Universidade de Aveiro em parceria com as Edições AVA.

É membro fundador do Trio Medina, Ensemble Medina/Camerata Medina. Foi concertino da Orquestra de Câmara do Minho e colaborou durante anos com o Remix Ensemble da Casa de Música – Porto. Em 2013 criou o ARTDuo com o violoncelista Miguel Fernandes e o ARTro com a inclusão da pianista Teresa Dour.

Atualmente é professor na Escola Profissional de Música de Espinho, na Universidade de Aveiro e na Escola Superior de Música, Artes e Espetáculo –

Porto. É concertino da Orquestra Clássica de Espinho desde Setembro de 2006 e da Atlantic Coast Orchestra desde a sua criação em 2015. Prepara o seu Doutoramento na Universidade de Aveiro sobre a música de Francisco Simón, a edição crítica da sua obra para as Edições AVA e gravação em CD da obra completa para violino e piano para a etiqueta mpmp (2016).

Nuno Soares é patrocinado por Porto Strings: www.portostings.com

Inscrições:

As inscrições realizam-se online através do endereço: https://docs.google.com/forms/p/1UNWQJ_H5u0VH3

As inscrições só serão consideradas após envio do comprovativo de pagamento para o email: MCV_CMOGB@gmail.com

O número máximo de alunos executantes é de 15 alunos.

Valor de inscrição:

Alunos do CMOGB: 20€

Alunos externos: 25€

Ouvintes: 10€

Horário:

O horário será definido pelo orientador, tendo em conta o número de alunos inscritos.

Pagamento:

Deverá ser feito na tesouraria do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga.

Formas de pagamento: em numerário ou cheque à ordem do conservatório.

Horário de tesouraria: segunda a sexta das 9:30 às 12h30 e das 14h30 às 18h30.

Formulário de Inscrição:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdoZaEMP481d0EhcYiP0UJ5FUV_7tBrbfauoUKEE5CfKzfb1Q/viewform?c=0&w=1



Figura 13. Certificado de participação.

Avaliação

Autoavaliação do Estagiário

O estágio realizado no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga foi uma experiência enriquecedora do ponto de vista profissional e pessoal. Foi elaborado um plano de atividades no início do ano letivo, como as audições trimestrais, as provas de avaliação, e a organização da Masterclass.

No que respeita à planificação aprendi que a qualidade de uma aula depende, não só do empenho e interesse do aluno, mas também de uma preparação por parte do professor no que diz respeito a tarefas, estratégias e exercícios que auxiliem o aluno durante a aprendizagem. Durante este tempo fui confrontada com algumas dificuldades dos alunos que me fizeram procurar e criar novas estratégias para ajudá-los a evoluírem no instrumento.

Considero que realizei um trabalho positivo, uma vez que os alunos revelaram progressos ao longo do ano letivo. Devo reconhecer que foi uma boa experiência, porque todas as partes se empenharam demonstrando gosto, interesse e trabalho.