

Relatório de Estágio

O Papel dos Pais/Encarregados de Educação na Motivação e na
Assiduidade no Estudo em Casa: Um Estudo de Caso em Alunos de Viola
de Arco

Albert Payà Velázquez

Mestrado em Ensino de Música

Dezembro de 2023

Orientador: Professor Pedro Saglimbeni Muñoz

Relatório de Estágio

O Papel dos Pais/Encarregados de Educação na Motivação e na Assiduidade no Estudo em Casa: Um Estudo de Caso em Alunos de Viola de Arco

Albert Payà Velázquez

Relatório Final do Estágio do Ensino Especializado, apresentado à Escola Superior de Música de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa, para cumprimento dos requisitos à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, conforme Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

Dezembro de 2023

Orientador: Professor Pedro Saglimbeni Muñoz

Índice Geral	
Agradecimentos	vii
Resumo I	viii
Abstract I	ix
Resumo II	x
Abstract II	xi
Parte I – Prática Pedagógica	1
1. Âmbitos e objetivos	1
1.1. Competências a desenvolver	1
1.2. Expetativas iniciais em relação ao Estágio	1
1.3. Análise SWOT (do estagiário)	1
2. Caraterização da escola	4
2.1 Historial e Contextualização	4
2.2 Oferta Educativa	5
2.3 Comunidade Educativa	7
2.3.1 Alunos	7
2.3.2 Pessoal Docente	8
2.3.3 Pessoal não docente	9
2.3.4 Associação de Pais e Encarregados de Educação da EAMCN	10
2.3.5 Associação de Amigos da EAMCN	10
2.4 Protocolos e Parcerias	11

2.5 Organização e Gestão da Escola	14
2.6 Programa MusIntegrACTION	15
2.7 Instalações e serviços	16
2.8 Análise SWOT	16
2.9 Oferta Educativa	17
2.9.1 Uma aula de Viola de Arco	18
3. Práticas Educativas Desenvolvidas / Estágio	21
3.1 Aluna A	21
3.1.1 Caraterização	21
3.1.2 Aulas Observadas	22
3.1.3 Aulas lecionadas	24
3.2 Aluna B	25
3.2.1 Caraterização	25
3.2.2 Aulas observadas	25
3.2.3 Aulas lecionadas	27
3.3 Aluna C	29
3.3.1 Caraterização	29
3.3.2 Aulas observadas	29
3.3.3 Aulas lecionadas	32
4. Reflexão final	33

PARTE II – Investigação	37
5. Descrição, Motivações e Objetivos do Projeto de Investigação	38
6. Estado da Arte e Revisão da Literatura	39
6.1 O papel do Encarregado de Educação na aprendizagem musical	39
6.2 Motivação	44
6.2.1 Teoria da autodeterminação	46
6.2.2 Motivação na Música	47
6.3 Assiduidade no estudo	48
7. Justificação do Projeto, Problemática e Pergunta(s) de Investigação	50
8. Metodologia de Investigação	50
8.1 Etapas da Investigação	51
8.2 Elaboração dos Questionários	52
8.3 Amostra	53
8.4 Princípios Éticos	55
8.5 Análise de Dados	56
9. Desenvolvimento e Apresentação de Dados	56
9.1 Motivação	57
9.2 Suporte parental	58
9.3 Assiduidade no Estudo	59
9.4 Motivação vs. Suporte Parental	60
9.5 Assiduidade no estudo vs. Suporte Parental	61

10. Análise e Discussão dos Resultados	62
11. Conclusão	64
Referências Bibliográficas	67
Anexos	76

Índice de Tabelas

Tabela 1. Análise SWOT (do estagiário)	3
Tabela 2. Número Total de Alunos na EAMCN em 2020/21	8
Tabela 3. Pessoal Docente da EAMCN em 2020/2021	9
Tabela 4. Assistente Técnicos e Operacionais da EAMCN	10
Tabela 5. Análise das Forças e Fraquezas da EAMCN	17
Tabela 6. Quadro de competências e habilidades	18
Tabela 7. Calendário de atividades	20
Tabela 8. Dados demográficos dos participantes	54

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Comparação entre os níveis de Motivação Global, Motivação Intrínseca e Motivação Extrínseca.	57
Gráfico 2. Percepção de motivação vs. Resultados da Escala de Motivação Global	58
Gráfico 3. Duração do estudo em horas e minutos	60
Gráfico 4. Motivação vs. Suporte Parental	60
Gráfico 5. Assiduidade no Estudo vs. Suporte Parental	61

Índice de Anexos

Anexo 1. Consentimento informado de participação no Projeto de Investigação	77
Anexo 2. Questionário de Dados Sociodemográficos, Avaliação da Motivação. Avaliação do Suporte Parental e Avaliação da Assiduidade no Estudo	78

Lista de Termos e Abreviaturas

D.P.: Desvio-Padrão

EAMCN: Escola Artística de Música do Conservatório Nacional

EE: Encarregado de Educação

i.e.: *id est*, isto é

MAD.: Desvio Médio Absoluto (Mean Absolute Deviation)

M_d: Mediana

M_e: Média

n: Número

n.d.: *no date*, sem data

SWOT: Acrónimo de origem inglesa para “Strengths” (forças ou pontos fortes), “Weaknesses” (fraquezas/pontos fracos), “Opportunities” (oportunidades) e “Threats” (ameaças).

Agradecimentos

Não foi fácil, mas teria sido impossível sem a contribuição de certas pessoas e instituições às quais estou imensamente agradecido.

Ao Professor Pedro Saglimbeni Muñoz pela sua ajuda, apoio, disponibilidade e profissionalismo durante estes dois últimos anos contribuindo sempre para meu desenvolvimento pedagógico e artístico.

À Escola Superior de Música de Lisboa que me acolheu como aluno de Mestrado em Ensino de Música entre os anos de 2021 e 2023 e me ofereceu as ferramentas necessárias para evoluir como docente.

À Escola Artística de Música do Conservatório Nacional por me brindar a oportunidade de realizar o Estágio de Ensino Especializado, assim como à Professora Isabel Pimentel, por toda a sua colaboração, ajuda e atenção no decorrer de todo o ano letivo.

À Inês Sacadura, quem me ajudou a iniciar esta aventura e apesar das circunstâncias nunca deixou de fazer parte dela. E à Catarina Correia, pelo apoio incansável e conselhos que tanto me ajudaram a ver o fim desta peripécia.

À Telma Teixeira, por se mostrar sempre disponível para ajudar no que fosse necessário.

E, como não poderia deixar de faltar, à minha família. Nada faria sentido sem o seu amor incomensurável, alento e paciência.

Resumo I

Como aluno do 2.º Ano de Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa e no âmbito do Estágio de Ensino Especializado, procuro descrever na primeira parte do presente relatório a minha experiência enquanto observador e professor estagiário.

O trabalho apresentado neste relatório inclui uma descrição da minha experiência relativa à observação das aulas de três alunas de Viola de Arco de níveis de ensino distintos, correspondentes ao 2.º, 3.º e 8.º graus, e também a planificação e gravação de uma aula por trimestre por aluna, devidamente autorizadas por escrito pelos respetivos Encarregados de Educação.

Exponho, igualmente, as minhas expectativas em relação ao estágio, bem como uma contextualização e caracterização da instituição de acolhimento. Relativamente à prática pedagógica, é apresentada uma componente descritiva e analítica tanto das aulas observadas, como das lecionadas no decorrer deste ano letivo, complementada com uma caracterização individual de cada uma das alunas.

Por fim, é elaborada uma reflexão final acerca da minha experiência como professor estagiário, onde são avaliadas as dificuldades, oportunidades e competências a melhorar no futuro.

Abstract I

In the scope of my second academic year of attendance of the Master in Music Teaching, at Escola Superior de Música de Lisboa, as well as the Traineeship in Specialized Education, in the first part of this report I intend to describe my experience as an observer and a trainee teacher.

The report includes a description of my experience in observing three students' classes in Viola. The three students study at different learning levels, specifically at the 2nd, 3rd, and 8th levels. There is also the planning and recording of each students' class once every trimester, being that the latter has been duly approved in writing by the students' guardians.

My expectations as to the traineeship itself also feature this report, as do a contextualization and a profile of the host institution. As for the teaching practice, a descriptive and analytical component is presented for both observed and instructed classes, which took place in the current academic year. The report is complemented with individual characterisations of each student.

The report ends with a final reflexion about my experience as a trainee teacher. The reflexion assesses the difficulties, opportunities, and skills to be worked on.

Resumo II

A investigação realizada na segunda parte deste trabalho pretende adquirir conhecimentos que sirvam de recurso para desenvolver o campo educacional da música. Sendo indiscutível o papel do professor no processo formativo de um aluno, até que ponto será importante o apoio dos Encarregados de Educação? De que forma o apoio parental afeta a motivação e assiduidade no estudo do aluno? Este projeto de investigação procura encontrar a resposta a estas questões e refletir sobre soluções para um progresso na aprendizagem de um instrumento musical, nomeadamente da Viola de Arco, através da avaliação e comparação das variáveis que emergiram da literatura.

De forma a responder aos objetivos propostos foi utilizado um método misto, combinando dados quantitativos ordinais recolhidos principalmente através de escalas de *Likert*, combinando com dados qualitativos recolhidos através de respostas abertas. A recolha foi realizada via questionário do *Google Forms*, que foi distribuído pelos alunos de Viola de Arco da classe Interartes¹. Totalizando 12 participantes, numa amostra composta por alunos de diversos graus. Os dados foram analisados através do programa *Microsoft Office Excel*.

Desta análise surgem dois resultados principais, 1) os alunos que reportaram uma maior percepção de suporte parental, reportaram igualmente, níveis de motivação superiores, 2) os alunos que reportaram níveis de suporte parental superiores, também reportaram maior assiduidade no estudo, tanto em horas como em dias de estudo. Tais evidências pretendem suscitar uma reflexão acerca da abordagem que os professores de instrumento fazem aos Encarregados de Educação e da importância de os incluir no percurso do aluno.

Palavras chave: Encarregados de Educação, Viola de Arco, alunos, motivação, assiduidade, estudo, professor.

¹ Escola de Música localizada em Cascais.

Abstract II

The research project for the second part of this report aims to gather new insights to develop the music educational field. Being that the teacher's role is undebatable in a student's formative process, how important is their guardian's support? How is motivation and attendance affected by parental support? By assessing and comparing the variables that have emerged in literature, this research attempts to answer these questions and reflect on solutions for progress in learning to play a musical instrument, namely the Viola.

To meet the proposed goals a mix method was used by combining ordinal quantitative data, mainly collected through the Likert scale with qualitative data through open answers. These were collected through a Google Form questionnaire handed out to Viola students in the class. There was a total of 12 participants, having the sample been made up of several levels at the music academy.

This analysis produces two main results: 1) students reporting a better understanding of parental support also reported higher levels of motivation, 2) students reporting higher levels of parental support also reported better attendance, both in number of hours and days of study. These pieces of evidence intend to foment reflection of how instrument teachers approach students' guardians and how important it is to include them in the students' path.

Key words: Guardians, Viola, students, motivation, attendance, study, teacher

Parte I – Prática Pedagógica

1. Âmbitos e objetivos

1.1. Competências a desenvolver

Sou apologista do desenvolvimento na aprendizagem, a qualquer idade e em qualquer campo. No âmbito da música e em específico no ensino de um instrumento cria-se uma situação na qual os recursos pedagógicos e psicológicos podem ser até mais importantes que as habilidades como intérprete. Após ter realizado os meus estudos em *performance* e participar em distintas *masterclass* por diversos países da Europa, realizar o Mestrado em Ensino de Música foi o meu desafio para a continuação do meu processo de aprendizagem e crescimento. É por este meio que pretendo formar-me e aprender as distintas abordagens no ensino da Viola de Arco. Acredito na importância de compreender as distintas situações de cada aluno, e que utilizando os recursos necessários, o docente seja capaz de manter a sua motivação. Por meio da observação das aulas do professor cooperante e da prática como professor estagiário, pretendo desenvolver diferentes recursos de análise e reação para assim adquirir as melhores estratégias possíveis e prover um ensino completo aos alunos.

1.2. Expetativas iniciais em relação ao Estágio

Espero que, através do estágio de ensino especializado, consiga: desenvolver as minhas habilidades pedagógicas; evoluir com os conhecimentos adquiridos neste Mestrado e, assim, continuar a crescer como docente; melhorar aspetos tais como a abordagem de qualquer dificuldade que possa apresentar o aluno segundo o estilo de aprendizagem mais apropriado em cada caso; desenvolver a capacidade de manter o aluno motivado e concentrado no decorrer das aulas bem como na preparação das mesmas; e, paralelamente, pretendo expandir os meus conhecimentos acerca dos métodos, exercícios de técnica e obras de repertório de Viola de Arco para consolidar uma boa planificação dos mesmos.

1.3. Análise SWOT (do estagiário)

A análise SWOT é um sistema de análise de Forças (*Strengths*), Fraquezas (*Weaknesses*), Oportunidades (*Opportunities*) e Ameaças (*Threats*) desenvolvida nos anos 60 pela Universidade de *Stanford* com a função de auxiliar pessoas ou organizações relacionadas

à competição em negócios ou planeamento de projetos. A análise SWOT pode, também, ser adaptada para um contexto de orientação e desenvolvimento pessoal ou profissional de um indivíduo.

Desta forma, na tabela seguinte (Tabela 1) tenciono refletir, segundo as características referidas anteriormente, uma análise das minhas características pessoais como docente.

Tabela 1. Análise SWOT (do estagiário)

Forças	Fraquezas
<ul style="list-style-type: none">- Experiência como docente;- Licenciatura e Mestrado em Performance, e Mestrado em Quarteto de Cordas;- Formação a nível internacional;- Experiência como intérprete a solo, música de câmara e em orquestra.	<ul style="list-style-type: none">- Dificuldade em gerir e dividir eficientemente o tempo da aula;- Dificuldade em explicar sensações em palavras;- Escassez de disciplinas de Pedagogia no decorrer do meu percurso académico.
Oportunidades	Ameaças
<ul style="list-style-type: none">- Explorar as minhas capacidades pedagógicas durante as aulas como professor estagiário;- Melhorar as fraquezas através da observação das aulas da Professora Cooperante durante o estágio;- Ampliar o os meus conhecimentos acerca dos métodos, exercícios de técnica e obras de repertório de Viola d'Arco observando as aulas como estagiário.	<ul style="list-style-type: none">- Ser capaz de explicar conceitos musicais concisos na língua portuguesa;- Conseguir conectar com as alunas e corresponder às expectativas da Professora Cooperante durante as aulas como professor estagiário.

Fonte: Elaboração do autor

2. Caraterização da escola

2.1 Historial e Contextualização

A Escola Artística de Música do Conservatório Nacional é considerada a primeira escola pública de Música de Portugal. Ao longo da sua vida, foi alvo de várias reformas, avanços e recuos que a trouxeram até à escola que conhecemos nos dias de hoje. O início da sua história data do ano de 1835 quando, por fruto da iniciativa de João Domingos Bomtempo, se criou uma Escola de Música no edifício da Casa Pia, em Belém. Este tinha o intuito de instituir em Portugal um ensino de Música laico e não religioso, como até então era predominante e de formar músicos portugueses de ambos os sexos, evitando a necessidade da contratação de músicos oriundos de outros países.

Em 1836 foi criado o Conservatório Geral de Arte Dramática (projeto de Almeida Garrett), que veio incorporar a Escola de Música, uma Escola de Teatro e Declamação e uma Escola de Mímica e Dança. O edifício selecionado para a instalação deste Conservatório foi o Convento dos Caetanos, que estava desocupado desde 1834, tendo sido a Escola de Música a primeira a ocupá-lo no início de 1837.

Em 1840 Dom Fernando torna-se presidente honorário do Conservatório, que se passa a denominar Conservatório Real de Lisboa, em virtude do pedido de proteção régia de João Domingos Bomtempo a D. Maria II. Em 1901 Augusto Machado atualiza os planos de estudo e repertório dos diversos instrumentos lecionados. Em 1910, depois da proclamação da República, o Conservatório passa a designar-se Conservatório Nacional de Lisboa. Sob direção de Vianna da Motta, em 1919, o Conservatório atravessa grandes mudanças, tendo sido criadas novas disciplinas e aumentado substancialmente a população escolar. Estas reformas duraram pouco mais de dez anos, vendo-se o Conservatório, devido a cortes orçamentais, obrigado a reduzir o número de disciplinas que oferecia. Também, passou a denominar-se de Conservatório Nacional e continha as secções de Música e Teatro com subsecção de Dança. Estas mudanças resultaram num decréscimo significativo da população escolar. O ano de 1938 destaca-se pela direção do Maestro e compositor Ivo Cruz e pelo seu esforço de equiparar o Conservatório Nacional às restantes escolas europeias da mesma espécie. As décadas que se seguiram foram repletas de aulas, conferências e cursos especiais que contaram com a participação de especialistas nacionais e estrangeiros. Foi, também, introduzido o estudo de instrumentos

antigos como cravo e viola da gamba, por exemplo. Em 1971 foram integradas no Conservatório Nacional as escolas de Cinema e de Educação pela Arte.

No ano de 1983, devido ao Decreto de Lei 310/83, a estrutura do Conservatório Nacional foi dissolvida, resultando na separação autónoma das várias escolas e na divisão entre o ensino superior e o ensino geral. Nesta fase, o conservatório adquire o nome de Escola de Música do Conservatório Nacional (EMCN), passando a ter como oferta educativa os cursos básico e secundário. No ano letivo de 2002/03, numa tentativa de descentralização, começam a funcionar os pólos da Amadora e de Sacavém e, em 2008, a EMCN inicia coordenação técnica e pedagógica com o projeto Orquestra Geração.

A atual Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (e todas as variações que sofreu ao longos dos últimos séculos que a fizeram chegar às circunstâncias atuais) foi sediada no Convento dos Caetanos, no Bairro Alto, durante 181 anos. Desde a abertura da escola nestas instalações, o Convento foi alvo de obras no ano de 1892, onde se construiu o célebre Salão Nobre, cujas pinturas do teto e literatos são da autoria de José Malhoa e as restantes decorações de José Cotrim. Em 1946, completaram-se nesta casa as últimas obras de intervenção no Salão Nobre, biblioteca e salas, tendo sido instalado o museu instrumental.

Desde o ano 2018/19, a Escola Artística de Música do Conservatório Nacional funciona temporariamente na Escola Secundária Marquês de Pombal, aguardando novas obras de requalificação do Edifício dos Caetanos (Projeto Educativo de Escola, EAMCN, 2021/2024, n.d., pp. 7-10).

2.2 Oferta Educativa

Atualmente, a Escola Artística de Música do Conservatório Nacional procura guiar-se pelos valores de excelência e rigor, associados aos ideais de “democraticidade e igualdade no acesso ao ensino especializado de Música” (Projeto Educativo de Escola, EAMCN, 2021/2024, n.d., p. 11).

Esta escola disponibiliza uma oferta educativa rica, permitindo que os alunos frequentem o Curso de Música em várias modalidades: regime integrado, regime articulado e regime

supletivo². A EAMCN oferece ainda cursos destinados aos níveis de iniciação, do Curso Básico e do Curso Secundário e Profissional.

O Curso de Iniciação destina-se a crianças entre os 6 e os 9 anos que frequentam o ensino básico e é oferecido apenas em regime supletivo. O Curso de Iniciação é lecionado na sede da EAMCN e nos pólos da Amadora, de Loures e do Seixal.

O Curso Básico, regulamentado pela Portaria n.º 223-A/2018 de 3 de agosto, permite que o aluno frequente qualquer regime (integrado, articulado ou supletivo), ficando apto a optar por um curso na área da Música a no Curso Secundário. Este curso é lecionado na sede da EAMCN e nos pólos de Loures e do Seixal.

Os Cursos Secundários de Música e de Canto, regulamentados pela Portaria n.º 223-A/2018 de 14 de Agosto, são oferecidos em qualquer regime e podem ser realizados na sede da EAMCN. Os cursos profissionais oferecem diversas opções diferentes: o Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e de Teclas (Portaria n.º 220/2007 de 1 de março), o Curso Profissional de Sopros e Percussão (Portaria n.º 221/2007 de 1 de março) e o Curso Profissional de Jazz – Instrumento e Voz (Portaria n. 1040/2010 de 7 de outubro). Os cursos profissionais não podem ser frequentados em regime articulado ou supletivo. Além disso, conferem o nível 4 de qualificação do Quadro Europeu de Qualificações.

De acordo com o *website* da EAMCN, os instrumentos disponíveis a aprender variam consoante a idade/curso que o aluno frequenta. Ainda, dependem do facto do aluno frequentar a sede da EAMCN ou um dos pólos da escola (Oferta Educativa - Cursos/ Instrumentos, n.d.).

Além do supramencionado, a EAMCN disponibiliza atividades extracurriculares que podem ser frequentadas opcionalmente pelos alunos, sendo elas: latim (para alunos do curso de canto); alemão (com possibilidade de obtenção do certificado B1); consorte de flautas de bisel; curta metragem; sessões de alongamento específico (lecionado pela equipa de Educação Física); *workshop* de violino barroco; *workshop* de teatro; expressão

² No regime integrado, todas as disciplinas são frequentadas na EAMCN; no articulado, a EAMCN assegura apenas as componentes de formação artística dos cursos básico e secundário, estando o restante currículo a cargo de uma escola do ensino de geral; no regime supletivo, a frequência do ensino artístico limita-se à formação das componentes artísticas oferecidas pela EAMCN.

dramática (para alunos do 4.º e 5.º ano); e cantores e guitarras (Projetos Inovadores, EAMNC, n.d.).

2.3 Comunidade Educativa

2.3.1 Alunos

Após a análise do Projeto Educativo da EAMCN (Projeto Educativo de Escola 2021/2024, n.d.) repara-se que, desde o ano letivo 2000/2001, tem havido um acréscimo do número de alunos que frequenta os regimes articulado e integrado. Nota-se, também, que o número de alunos que frequenta os regimes articulado e integrado supera o número de alunos que frequenta o regime supletivo. Outro aspeto que se destaca é o facto de uma parte expressiva dos alunos da EAMCN residirem fora do concelho ou do distrito de Lisboa. A Tabela 2 reflete o número total de alunos matriculados na EAMCN no ano letivo de 2020/2021.

Tabela 2. Número Total de Alunos na EAMCN em 2020/21

Cursos		Lisboa	Amadora	Loures	Seixal	Subtotal
Iniciação		193	54	65	50	362
	Integrado	199	-	12	17	
Básico	Articulado	44	-	-	-	385
	Supletivo	108	-	4	1	
	Integrado	55	-	-	-	
Secundário	Articulado	-	-	-	-	143
	Supletivo	88	-	-	-	
Profissional		39	-	-	-	39
Total		726	54	81	68	929

Fonte: Projeto Educativo de Escola 2021/2024

Existe, ainda, a associação de alunos que foi criada no ano de 2017/2018 com o objetivo de promover projetos do interesse dos alunos da EAMCN enquanto, ao mesmo tempo, contribui para a construção de laços entre os mesmos alunos.

2.3.2 Pessoal Docente

O Projeto Educativo de Escola da EAMCN alusivo ao ano letivo a que este Estágio de Ensino Especializado foi realizado apresenta dados relativos ao pessoal docente do ano letivo 2020/2021. Estes dados podem ser consultados na Tabela 3.

Tabela 3. Pessoal Docente da EAMCN em 2020/2021

Professores	Q.E. ³	Q.Z.P. ⁴	C.T.R. ⁵	Total
Formação Geral	23	7	-	30
Formação Artística	66	-	56	122
Orquestra Geração	2	-	72	74
Total	91	7	128	226

Fonte: Projeto Educativo de Escola 2021/2024

2.3.3 Pessoal não docente

O pessoal não docente da EAMCN é constituído por assistentes técnicos e assistentes operacionais que trabalham nas instalações das escolas. Além disso, a EAMCN conta com a colaboração de empresas de afinação e manutenção de pianos, de informática e de equipamentos eletrónicos e de escritório. Na Tabela 4 pode ser consultada a distribuição dos assistentes técnicos e assistentes operacionais da EAMCN.

³ Quadro de Escola.

⁴ Quadro de Zona Pedagógica.

⁵ Contrato a Termo Resolutivo.

Tabela 4. Assistente Técnicos e Operacionais da EAMCN

	Assistentes Técnicos	Assistentes Operacionais	Total
Contrato sem Termo Resolutivo	6	23	29
Contrato com Termo Resolutivo	-	-	-
Contratos a Tempo Parcial	-	-	-
Total	6	23	29

Fonte: Projeto Educativo de Escola 2021/2024

2.3.4 Associação de Pais e Encarregados de Educação da EAMCN

No ano de 1991, foi fundada a Associação de Pais e Encarregados de Educação da EAMCN (APEEEAMCN). Mais tarde, em 2007, foi também criada uma Associação de Pais e Encarregados de Educação da EAMCN no Pólo de Loures (Projeto Educativo de Escola 2021/2024, n.d.). Este é um grupo voluntário que se propõem a representar os pais, mães e Encarregados de Educação dos alunos de EAMCN, promovendo uma linha de comunicação entre os mesmos e a escola (Associação de Pais EMCN, n.d.), colaborando nos Conselhos de Turma e no Conselho Geral, criando as suas próprias iniciativas e apoiando as atividades desenvolvidas pela EAMCN (Projeto Educativo de Escola 2021/2024, n.d.).

2.3.5 Associação de Amigos da EAMCN

A Associação de Amigos da EAMCN (AAEAMCN) foi fundada para a promoção da Escola Artística de Música do Conservatório Nacional. Procura fortalecer a relação entre a EAMCN e a cidade de Lisboa e os seus habitantes e, ao mesmo tempo, apoiar a EAMCN e os seus alunos disponibilizando-lhes apoios à formação artística (Associação de Amigos da Escola de Música do Conservatório Nacional, n.d.).

2.4 Protocolos e Parcerias

No seguimento da leitura do Projeto Educativo da EAMCN (Projeto Educativo de Escola 2021/2024, n.d.), torna-se evidente o considerável número de protocolos e parcerias estabelecidos entre a EAMCN e outras entidades, sendo elas:

- Academia de Amadores de Música;
- AMB 3E – Associação Portuguesa de Resíduos/Eletrão;
- APEM – Associação Portuguesa de Educação Musical;
- Associação de Pais e Encarregados de Educação da EAMCN;
- AVA Musical Editions;
- Banda da Armada;
- Banda da GNR;
- Banda do Exército;
- Câmara Municipal da Amadora;
- Câmara Municipal de Lisboa;
- Câmara Municipal de Loures;
- Câmara Municipal do Seixal;
- Casa Bernardo Sasseti;
- CENJOR – Centro Protocolar de Formação Profissional para Jornalistas;
- Centro Calvet de Magalhães – Centro de Formação de Associação de Escolas;
- Centro Nacional de Cultura;
- Cultivarte – Associação Cultural Quarteto de Clarinetes de Lisboa;
- DGPC – Direção-Geral do Património Cultural;

- EGEC – Empresa de Gestão de Equipamentos e Animação Cultural, EM, S.A.;
- Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional;
- ESML – Escola Superior de Música de Lisboa;
- Fundação Calouste Gulbenkian;
- Fundação do Centro Cultural de Belém;
- Fundação GDA – Gestão dos Direitos dos Artistas;
- GMCL – Grupo de Música Contemporânea de Lisboa;
- IEFPP – Instituto de Emprego e Formação Profissional;
- Instituto Piaget – Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares;
- Instituto Politécnico de Castelo Branco;
- Instituto Português da Juventude;
- Junta de Freguesia da Ajuda;
- Junta de Freguesia de Belém;
- Marinha Portuguesa;
- MARITIS – Associação de Apoio a Jovens;
- Mercúrio TIC Tecnologias de Informação e Comunicação, Lda.;
- PSP – Escola Segura;
- Rotary Club Lisboa – Estrela;
- Santa Casa da Misericórdia de Lisboa;
- Teatro Nacional de São Carlos;
- Universidade de Évora – Escola de Artes;

- Universidade do Minho;
- Universidade Lusíada;
- Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias;
- Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH).

Ainda é de notar o protocolo estabelecido entre a EAMCN e a Direção-Geral de Património Cultural, que permite que a EAMCN realize concertos e audições públicos nas seguintes salas:

- Casa-Museu Anastácio Gonçalves;
- Mosteiro de Alcobaça;
- Museu de Arte Popular;
- Museu Nacional da Música;
- Museu Nacional de Arqueologia;
- Museu Nacional de Arte Antiga;
- Museu Nacional de Arte Contemporânea – Museu do Chiado;
- Museu Nacional de Etnologia;
- Museu Nacional do Azulejo;
- Museu Nacional do Teatro e da Dança;
- Museu Nacional do Traje;
- Museu Nacional dos Coches – Picadeiro Real;
- Palácio Nacional da Ajuda;
- Palácio Nacional de Mafra.

2.5 Organização e Gestão da Escola

Atualmente, a Escola Artística de Música do Conservatório Nacional encontra-se sob a Direção Pedagógica de Lilian Kopke. De acordo com o Regulamento Interno presente no seu *website*, possui quatro órgãos de gestão que se organizam da seguinte forma:

- Conselho Geral: é composto por vinte e um elementos representativos do pessoal docente, não docente, alunos, autarquia e comunidade local, reunindo ordinariamente uma vez por trimestre;
- Diretor: exerce funções de administração e gestão das áreas pedagógica, administrativa, financeira e patrimonial. É coadjuvado por um subdiretor e por adjuntos;
- Conselho Pedagógico: assegura a gestão e orientação das atividades pedagógicas. É constituído pelo Diretor e vários representantes dos diferentes departamentos curriculares existentes na EAMCN;
- Conselho Administrativo: é constituído pelo Diretor, pelo subdiretor ou um dos adjuntos do Diretor e pelo chefe dos serviços administrativos. Reúnem tipicamente, uma vez por mês.

Além dos órgãos de gestão supramencionados, a Escola Artística de Música do Conservatório Nacional conta ainda com a colaboração de estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, sendo eles:

- Coordenador do Projeto Educativo: compete-lhe coordenar a elaboração do Projeto Educativo, colaborar na elaboração do plano anual de atividades, participar nas reuniões do Conselho Pedagógico e coordenar a elaboração do Relatório de Autoavaliação;
- Departamentos Curriculares: num total de nove departamentos, entre outras tarefas, discutem problemas específicos das disciplinas contidas em cada um, organizam as atividades letivas e não letivas e discutem as grandes linhas de orientação artística da escola. Os Departamentos Curriculares reúnem uma vez por período letivo. Cada departamento tem o respetivo Coordenador de Departamento Curricular, que fomenta a articulação entre o departamento e as

restantes estruturas de coordenação educativa. Poderá, também, ser eleito um representante de disciplina em casos de disciplinas que contenham três ou mais docentes;

- Diretores de Turma, Professores Tutores e respetivos coordenadores: entre outras tarefas, os Diretores de Turma e Tutores têm como função orientar os alunos dos cursos dos regimes integrado e profissional ou articulado e supletivo, respetivamente. Cabe aos seus coordenadores coordenar as atividades por eles realizadas;
- Estruturas de Coordenação e Apoio Educativo: grupo constituído pelos Coordenadores das Componentes Artísticas e dos Cursos Profissionais, pelo Coordenador das Componentes de Formação Geral e Coordenador das Iniciações, pelo Coordenador do Desporto Escolar, pela equipa multidisciplinar de apoio à Educação Inclusiva, Serviço de Psicologia e Orientação e Gabinete de Produção.

2.6 Programa MusIntegrACTION

O projeto MusIntegrACTION decorreu entre os anos de 2018 e 2020 e foi um programa financiado pelo programa Erasmus+ da União Europeia que responde a três prioridades deste programa (Erasmus+): promover o valor social e educativo, reforçar o perfil do professor e promover uma educação inovadora de alto nível.

O projeto foi coordenado pelo Conservatório de Música de Múrcia (Espanha) e envolve sete instituições em quatro países – Alemanha, Espanha, Itália e Portugal. Foi realizado um grande número de atividades em quatro encontros internacionais de professores e 4 encontros internacionais de estudantes.

Durante estas atividades, 70 alunos e 90 professores das instituições participantes beneficiaram diretamente, impactando indiretamente mais de 5.000 alunos e funcionários destas instituições, além de todo o público presente em cada um dos eventos organizados.

Assim, o MusIntegrACTION considera-se um projeto estimulante que influencia o crescimento de todos os alunos e que se espera que venha a ter uma nova colaboração no futuro.

2.7 Instalações e serviços

A EAMCN ocupa provisoriamente parte das instalações da Escola Secundária Marquês de Pombal, em Belém, enquanto se aguarda a conclusão das obras de requalificação da sua sede, na Rua dos Caetanos. Sendo estas insuficientes quanto ao seu número de salas. No entanto, a situação dos alunos é algo diversa, visto que agora dispõem de espaços e de alguns campos de jogos ao ar livre, permitindo contribuir para uma permanência na escola mais saudável e uma maior rentabilização dos benefícios das aulas de Educação Física. É ainda de destacar o facto de que a Biblioteca da EAMCN faz parte da rede nacional de bibliotecas escolares, que permite a partilha da sua base de dados bibliográfica com outras bibliotecas da respetiva rede.

Com regularidade e sempre que for necessário, a EAMCN recorre a vários técnicos de manutenção de instrumentos – luthier, mecânico e afinador de pianos, técnico de instrumentos de sopro e organeiro –, para além de possuir serviços especializados de psicologia e de técnica de Yoga a fim de prestar o melhor serviço possível aos seus alunos e trabalhadores.

2.8 Análise SWOT

De acordo com Sarsby (2016), a análise SWOT é uma estratégia bastante popular que se propõem a analisar as forças, fraquezas, oportunidades e ameaças⁶ de instituições, organizações ou empresas. Leigh (2010) propõe que esta análise se efetue numa tabela de 2 x 2, separando fatores internos de *performance* e competência (forças e fraquezas) de fatores externos (oportunidades e ameaças).

Desta forma, a tabela seguinte (Tabela 5), que foi elaborada espelhando as normas supra referidas, reflete a minha proposta de análise das Forças e Oportunidades da Escola Artística de Música do Conservatório Nacional.

⁶ Tradução de “*Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats*”.

Tabela 5. Análise de Forças e Oportunidades da EAMCN

Forças	Oportunidades
- Excelente oferta educativa;	- Proximidade a focos culturais como o Centro Cultural de Belém;
- Parcerias e apoios recebidos de várias instituições;	- Grande acessibilidade através de transportes públicos;
- Corpo docente competente, prestigiado e proactivo;	- Boa imagem aos olhos da comunidade;
	- Existência de cursos financiados pelo Estado.

Fonte: Elaboração do autor

2.9 Oferta Educativa

No que se refere ao desenvolvimento das práticas pedagógicas, os alunos que frequentam o 2.º ano do Mestrado em Ensino de Música na Escola Superior de Música de Lisboa têm que acompanhar e assistir às aulas de três alunos de diferentes graus e ciclos, sempre que haja essa possibilidade. Deste modo, o estudante de mestrado tem a possibilidade de ver o desenvolvimento de alunos de diferentes níveis observando e aprendendo como trabalha um professor experiente, assim como, a possibilidade de dar três aulas a cada um dos alunos ao longo do ano letivo.

Assim sendo, o estágio foi realizado no EAMCN, onde está implementado o regime articulado do Ensino Especializado da Música, que é regido pelo Ministério da Educação. A escola tem cinco professores de Viola de Arco diferentes. Tendo em conta o número e nível de alunos da classe da Professora Isabel Pimentel, que foi a Professora Cooperante durante este período, acordou-se desde o princípio realizar o acompanhamento de três alunas que frequentavam o 2.º, 3.º e 8.º Graus. Estes alunos foram seleccionados pelos desafios e potencial de aprendizagem que poderiam representar para mim. Nomeadamente, a aluna do 2.º Grau apresenta dificuldades de aprendizagem e pode ser considerada de um nível inferior, representando um desafio pedagógico, por outro lado,

a aluna que mais avançou foi a do 8.º Grau Supletivo, desafiante pelo maior conhecimento e entrega que se requer do professor.

A observação e captura das aulas foram consentidas e aceites por parte dos Encarregados de Educação. Por serem alunos menores, e de forma a assegurar a confidencialidade da informação recolhida, os nomes dos três alunos serão representados pelas letras A, B e C, respetivamente.

2.9.1 Uma aula de Viola de Arco

Durante o estágio, sob a orientação da Professora Isabel Pimentel, que se mostrou sempre disponível para me ajudar no que precisasse, assim como colocar-me em contato com os Encarregados de Educação, caso fosse necessário e informar-me de todas as atividades da escola, estando sempre disponível para ajudar qualquer dúvida que possa surgir.

No âmbito do Estágio de Ensino Especializado, tive a oportunidade de assistir às aulas de instrumento de três alunas de distintos níveis de ensino, nomeadamente do 2.º, 3.º e 8.º graus. Um aspeto relevante de destacar e para o qual fui alertado por parte da professora está relacionado com a aluna do 2.º grau, que apresentava dificuldades de aprendizagem, pelo que poderia condicionar o seu progresso na preparação do programa designado.

A Tabela 6 apresenta as aptidões e objetivos que devem ser atingidos em cada dos graus mencionados, delineados segundo o regulamento da EAMCN.

Tabela 6. Quadro de competências e habilidades

2.º Grau	3.º Grau	8.º Grau
<ul style="list-style-type: none">● Desenvolvimento da representação/antecipação auditiva/ musical	<ul style="list-style-type: none">● Desenvolvimento da representação/antecipação auditiva/ musical	<ul style="list-style-type: none">● Afinação
<ul style="list-style-type: none">● Postura do corpo e mãos	<ul style="list-style-type: none">● Postura do corpo e mãos	<ul style="list-style-type: none">● Regularidade rítmica● Articulação e clareza (flexibilidade)
<ul style="list-style-type: none">● Afinação	<ul style="list-style-type: none">● Afinação	<ul style="list-style-type: none">● Funcionamento da mão esquerda; vibrato,

<ul style="list-style-type: none"> ● Regularidade rítmica 	<ul style="list-style-type: none"> ● Regularidade rítmica 	<ul style="list-style-type: none"> ● mudanças de posição, harmônicos, etc.
<ul style="list-style-type: none"> ● Funcionamento do arco; utilização do arco em toda a sua extensão; <i>detaché</i>, <i>legato</i>, <i>martelé</i> e <i>staccato</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ● Articulação e clareza ● Funcionamento do arco; cordas duplas e arpejos; <i>staccato</i>, ritmos pontuados e sincopados 	<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecimento de todo o ponto ● Conhecimento de todo o mecanismo do arco
<ul style="list-style-type: none"> ● Uso das dinâmicas básicas (<i>f</i>, <i>mf</i>, <i>p</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecimento das 2.^a, 3.^a e 4.^a posições; mudanças de posição; 	<ul style="list-style-type: none"> ● Sonoridade ● Abordagem formal e estilística
<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecimento regular de duas 	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Vibrato</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ● Respeito ao texto musical (dinâmica, fraseado)
<ul style="list-style-type: none"> ● Posições 	<ul style="list-style-type: none"> ● Trilo e outros ornamentos 	<ul style="list-style-type: none"> ● Velocidade de leitura e compreensão do texto musical (na leitura à 1.^a vista)
<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecimento elementar dos harmônicos naturais 	<ul style="list-style-type: none"> ● Sonoridade 	<ul style="list-style-type: none"> ● Apresentação do programa e atitude em palco
<ul style="list-style-type: none"> ● Notas duplas (com uma corda solta) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Domínio do fraseado 	
<ul style="list-style-type: none"> ● Sonoridade clara 	<ul style="list-style-type: none"> ● Apresentação do programa e atitude em palco 	

Fonte: Provas de admissão e avaliação, EAMCN, p. 10, 12, 31

Do mesmo modo, informou-me das atividades programadas para o ano letivo 2022/2023, incluindo testes de nível e audições. Como tal, os períodos foram organizados da seguinte forma:

Tabela 7. Calendário de atividades

Evento	Data
Início do Ano Letivo	16 de setembro (Regime Integrado e Curso Profissional) 26 de setembro Regime Supletivo
Audição de classe do 1.º período	9 de dezembro
Férias Natal	19 de dezembro até 2 de janeiro
Prova técnica	10 de fevereiro
Férias Páscoa	3 até 14 de abril
Audição de classe do 2.º período	21 de abril
Recital Final de Curso	26 de maio
Fim do Ano Letivo	7 de junho

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Calendário Escolar 2022/2023 da EAMCN

Como supracitado, a classe da Professora Isabel Pimentel não incluía nenhum aluno do nível básico. Ainda assim, sabendo que um aluno do 2.º Grau apresentava um nível inferior ao que frequentava, valorizou-se a opção de formar parte do grupo de alunos de acompanhamento. Desta forma, e com o consentimento dos EE, o estágio foi realizado com alunos do 2.º, 3.º e 8.º Graus.

De ressaltar que os três alunos selecionados são alunos da Professora Isabel Pimentel há vários anos, pelo que a sua relação me ajudou a intuir a capacidade de aprendizagem e desenvolvimento de cada aluno. Por isso mesmo, foi possível conhecer os pontos

principais a serem abordados e a capacidade de exigência que poderia permitir em cada um deles.

É de igual importância destacar que o trabalho do professor se divide da mesma forma entre todos os seus alunos, fazendo com que as aulas de todos os níveis incluam uma parte inicial de aquecimento, seguida do desenvolvimento técnico e, por fim, outro repertório. Relativamente às apresentações de final de período, o professor organiza-se com base na capacidade de cada aluno, reservando aulas antes dos testes ou audições para se centrar no repertório e intensificar o trabalho de modo a que os alunos cheguem o mais preparados e seguros possível à data indicada.

Por último, é importante abordar a organização do calendário letivo e dos momentos de apresentação. Apesar do ano escolar estar dividido em três períodos nos quais a professora organiza uma audição de classe à qual os familiares e amigos dos alunos são convidados a assistir, a prova técnica e o recital final realizam-se semestralmente. Consequentemente, a minha experiência de estagiário enquanto observador baseia-se na divisão semestral do ano letivo, visto que o repertório das alunas participantes foi planificado em conformidade com as duas avaliações.

3. Práticas Educativas Desenvolvidas / Estágio

3.1 Aluna A

3.1.1 Caracterização

A aluna A tem 10 anos de idade e frequenta o 2.º Grau, equivalente ao 6.º Ano. Durante as primeiras aulas foi possível observar que é uma aluna séria e obediente nas aulas, com vontade de aprender, porém, com muita dificuldade a compreender os conceitos e estudar de forma efetiva. Após discussão das observações com a Professora Isabel Pimentel, percebi que este problema é recorrente, desde que começou com as aulas de instrumento. Os pais estão a par da situação e acompanham o progresso da aluna, assistindo a todas as audições e mantendo o contacto com a professora.

Pelo que pude observar, é uma aluna trabalhadora que respeita muito a professora e as aulas. No entanto, acumula muita tensão nas mãos e apresenta grandes dificuldades na

interpretação dos conselhos da professora o que, conseqüentemente, não lhe permite avançar e melhorar as competências exigidas.

A aluna apresenta competências auditivas notáveis no que diz respeito ao som e à articulação, mostrando maiores dificuldades de afinação.

A nível motor, há um problema de tensão nas mãos que dificulta manter uma postura correta e relaxada.

Os trabalhos de casa avançam lentamente, por falta de estudo e/ou por dificuldades de compreensão. Devido a estes motivos, esta aluna está atrasada em relação aos conteúdos estipulados pelo plano curricular.

Ainda sendo uma aluna com muitas dificuldades, acredito que o estilo de aprendizagem que mais a caracteriza é o cinestésico, visto que quando compreende as indicações da professora se verifica um progresso.

3.1.2 Aulas Observadas

A distribuição das aulas geralmente é dividida em três partes: uma primeira parte na qual se trabalha a técnica básica, que serve para o aquecimento da aluna; uma segunda parte em que são estudados exercícios para aprofundar o desenvolvimento técnico; e uma terceira e última parte de repertório, na qual a aluna aprende a literatura do seu instrumento e pode abordar temas relacionados a estilos interpretativos e fraseado.

Dessa forma, durante o primeiro semestre, a aluna trabalhou a escala de Sol Maior e Sol menor de duas oitavas com diferentes arcadas e seus respectivos arpejos. A professora utiliza essa parte da aula especialmente para insistir na distribuição do arco e na qualidade do som. Assim, muitas das aulas começaram com a aluna a tocar cordas soltas, usando sempre todo o arco até o final, sempre com a mesma velocidade e distribuindo o peso de maneira igual durante toda a nota.

O repertório escolhido para reforçar os principais problemas técnicos durante este primeiro semestre foram os estudos n.º 14 e 18 Op. 45 de F. Wohlfahrt e o estudo n.º 1 de H. Kayser. Em geral, observa-se que a aluna tem dificuldades com as notas, pelo que geralmente leva cerca de três a quatro aulas até que ela se sinta segura e consiga tocar a peça sem cometer erros de leitura. Desenvolvido esse trabalho, a professora aproveitou

os estudos para trabalhar a posição do braço com diferentes mudanças de corda, tentando corrigir, também, a colocação dos dedos da mão direita no arco. Outro aspeto técnico aprofundado foi suavizar a mão esquerda durante as mudanças de posição, pois, além de dificultar a própria mudança, também, influencia negativamente a afinação de cada dedo, sendo esse um dos principais temas trabalhados durante todo o período.

A obra de repertório trabalhada no primeiro semestre foi o 1.º andamento do Concertino de O. Rieding Op. 35 (adaptado para Viola de Arco). Considerando as dificuldades de aprendizagem da aluna, uma vez aprendidas as notas, avançou-se para outros aspectos importantes como o *vibrato*, o fraseado e acentuações relacionados ao estilo da música, sendo esses os aspectos interpretativos que se relacionam de maneira direta com gestos e movimentos técnicos.

Durante o segundo período, a aluna prosseguiu iniciando as aulas no trabalho de técnica básica, através das mesmas escalas de Sol Maior e Sol menor com seus respectivos arpejos, porém, alterando os golpes de arco. Para promover um novo desafio e visando reforçar a agilidade e precisão da mão esquerda da aluna, a professora adicionou os exercícios de H. Schradieck Vol. I.

Mantendo os mesmos métodos de estudo, (Wohlfahrt Op. 45 e Kayser Op. 20), a Professora Isabel Pimentel decidiu prosseguir com o desenvolvimento técnico da aluna, através dos estudos n.º 2 e n.º 3 de Kayser, e do n.º 17 de Wohlfahrt. O esforço investido nesses estudos promoveu uma progressão no solfejo, nomeadamente, observou-se uma diminuição do tempo de aprendizagem e um aumento da agilidade em relação ao início do curso. Também, foi observada uma melhoria a nível motor tanto do som quanto na afinação conseguida pelo relaxamento das mãos e da articulação do pulso.

Visando a preparação do exame final, trabalhou-se a Sonata de B. Marcello em Mi menor com os dois primeiros andamentos e prosseguiu-se o trabalho feito no Concertino de Rieding Op. 35, aprendendo nesta fase o 3.º andamento. A Sonata de Marcello agradou à aluna desde o início, sentimento que se traduziu numa melhoria repentina na musicalidade. Ainda assim, foi necessário continuar o trabalho de fraseado, direção musical e vibrato, ressaltando que muitas vezes houve melhorias utilizando a estratégia de cantar as frases antes de tocar. O 3.º andamento do Concertino de Rieding destaca-se pela dificuldade tonal, uma vez que está escrito em Si menor. Estas dificuldades levaram

a que a aluna demorasse mais tempo na fase de leitura da obra. Apesar do esforço intenso da aluna e do bom trabalho da professora, o nível da aluna não foi suficiente para passar no exame. Diante da aparente frustração da aluna, a professora fez um bom discurso de conscientização e compreensão da situação, o que ajudou a aluna a sair da aula mais animada e a continuar com boa disposição e manter a motivação para a aprendizagem da música e do instrumento.

3.1.3 Aulas lecionadas

Em relação às três aulas pelas quais fui responsável como estagiário, procurei principalmente seguir a abordagem das aulas da Professora Isabel Pimentel, promovendo uma continuidade no trabalho desenvolvido. Com esse objetivo, iniciar a aula com o aquecimento e trabalho de técnica base. Utilizei notas longas e escalas para analisar detalhadamente os problemas técnicos mais graves nos quais senti que a poderia ajudar, evitando interferir ou contrariar o trabalho que a professora tinha vindo a desenvolver. Como tal, procurei reforçar os detalhes técnicos que a professora já tinha trabalhado noutras aulas e promover uma forma de tocar mais relaxada.

De acordo com o planeamento da professora foi, por vezes, necessário utilizar grande parte do tempo de aula no “desenvolvimento técnico” trabalhando os estudos de Wohlfahrt e Kayser correspondentes, ou, por outro lado, investindo mais tempo no Concertino de Rieding ou na Sonata de Marcello. A título de incentivar e promover a motivação para as aulas e para o estudo, procurei ser sempre paciente, compreensivo e incentivar à resiliência. Por outro lado, a nível técnico, tive como principais objetivos reforçar os aspectos principais que observei nas aulas, como afinação, precisão nas notas, ritmos e dinâmicas escritas, som e distribuição do arco.

Um dos aspetos que desde o início considerei fundamental no meu papel como estagiário foi ajudar a aluna na preparação da prática do instrumento em casa, além de ensinar métodos de estudo para trabalhar diferentes passagens nas quais ela demonstrasse maior dificuldade. Como exemplos, posso destacar a verificação das notas com cordas soltas para verificar a afinação ou trabalhar pequenos trechos com ritmos diferentes de forma a melhorar a sua sincronização e resolver passagens rápidas nas quais costumava travar ou ter problemas de agilidade.

3.2 Aluna B

3.2.1 Caraterização

A aluna B frequentou o 3.º Grau durante o ano letivo 2022/2023, equivalente ao 7.º ano. Desde as primeiras aulas foi notório que é uma aluna especial, muito disciplinada, com muito talento e musicalidade. Conta com o apoio total dos pais que a levam frequentemente a concertos tanto em Portugal, como no estrangeiro. Durante o presente ano letivo, teve a oportunidade de se deslocar a Amesterdão (Países Baixos) para o Viola Fest, onde pôde assistir a diversos recitais, entre os quais se destaca o recital de Nobuko Imai. Vai bastante avançada nos conteúdos programáticos, interpretando obras de graus mais avançados que o que frequenta resultado do maior investimento no trabalho em casa, indo além do exigido pela professora. É de destacar a rápida resolução de restrições técnicas e musicais e a preocupação em escrever sempre as indicações dadas pela professora na partitura.

Esta aluna demonstra competências auditivas bem desenvolvidas, conseguindo ouvir e reproduzir o som com a qualidade pedida pela professora. Em relação à afinação, a mesma é capaz de tocar com uma afinação notável e adequada de forma autónoma. Por esta demonstração de competência, é possível deduzir que o estilo de aprendizagem que mais ajuda no seu desenvolvimento é o auditivo.

Ainda, a nível de solfejo, a aluna destaca-se por possuir uma ótima capacidade de leitura, conseguindo preparar um estudo diferente a cada semana.

Quanto à componente motora, a aluna exhibe uma posição correta do instrumento e do arco e faz mudanças de posição com naturalidade e vibração constante nos quatro dedos.

Por fim, musicalmente, consegue tocar com um bom fraseado, sempre que entende a ideia musical.

3.2.2 Aulas observadas

As aulas observadas seguiram a mesma estrutura da aluna anterior. Sendo a primeira parte da aula dedicada à técnica básica como aquecimento, a segunda parte focada no desenvolvimento técnico com o estudo técnico que está a ser trabalhado no momento, e terminando com o estudo e análise de uma obra de repertório.

Durante o primeiro semestre, a parte inicial de aquecimento concentrou-se nas escalas de Mi bemol Maior e menor de três oitavas, com seus respectivos arpejos e alternância no número de notas por arco, sendo sempre diferentes a cada semana. Após a observação da primeira aula, ficou claro que a aluna era muito dedicada, tanto no momento de aula como no estudo independente, o que se refletia principalmente na precisão na mão esquerda. Além das escalas e arpejos, foram ocasionalmente trabalhadas cordas soltas de maneira a trabalhar a qualidade do som e distribuição do peso ao longo de todo o arco.

Os estudos de desenvolvimento técnico que a Aluna B trabalhou durante o primeiro semestre foram os n.ºs 28, 30 e 31 de Kayser Op. 20 e os n.ºs 33 e 34 de Mazas Op. 36. Os diferentes estudos foram escolhidos pela Professora Isabel Pimentel para auxiliar na evolução técnica da Aluna B. É vital ressaltar que a aluna não teve dificuldade em aprender cada um dos estudos, conseguindo prepará-los semanalmente, o que ajudou imensamente na evolução das aulas e no seu próprio desenvolvimento. Dessa forma, a professora pôde focar o trabalho em detalhes técnicos, como ataques de notas, som, sincronização das mãos para que as mudanças de posição não fossem audíveis, distribuição eficaz do arco e aprofundamento no fraseado. Detalhes que podem estar associados a um nível de ensino mais avançado. Como resultado desse trabalho, a Aluna B apresentou nos exames técnicos os estudos de Mazas Op. 36 n.º 33 e Kayser Op. 20 n.º 28, obtendo excelentes resultados.

As escalas de Maior e menor de Mi bemol foram escolhidas, para acompanhar e reforçar o estudo do Concerto para Viola e Orquestra em Mi bemol Maior de C. F. Zelter. Durante o período, a aluna conseguiu trabalhar os dois primeiros andamentos, com a cadência do 1.º andamento. Foi muito interessante ver o progresso das aulas, pois através de um trabalho progressivo por parte da professora e da aluna, o avanço foi verdadeiramente impressionante. A aluna terminou com a interpretação da obra de memória, demonstrando bom controle do arco utilizando diferentes velocidades, dependendo da passagem e contexto musical, consistência no *vibrato*, boa afinação, direção no fraseado e cuidado com a qualidade do som.

A parte de aquecimento do segundo período foi semelhante, passando para as escalas de Dó Maior e menor de três oitavas com seus respectivos arpejos e mantendo o hábito de trabalhar o som com cordas soltas. Desde o início de cada aula, a professora procurou corrigir e ajudar a aluna a melhorar com pequenos detalhes, como soltar o pulso ao tocar

em direção à ponta, uma vez que tinha alguma tendência a criar tensão no braço. Outro ponto importante foi a melhoria constante no som, relaxando cada vez mais o braço direito e suavizando as mudanças de posição para que fossem o mais transparentes possível.

Em relação à parte de "desenvolvimento técnico", é importante mencionar que o repertório foi reduzido a um estudo, o Mazas Op. 33 n.º 35, pois a aluna decidiu apresentar-se na VII Edição do Concurso Nacional Vasco Barbosa, para o qual teve que preparar uma quantidade de repertório que exigia todo o tempo das aulas. Ainda assim, o tempo investido nesse estudo ajudou a reforçar o som, as mudanças de corda e de posição, apesar de sua dificuldade técnica.

Consequentemente, a componente de "repertório" foi muito mais extensa do que o habitual. As obras trabalhadas durante esses últimos meses foram os dois primeiros andamentos da 1.ª Fantasia de G.P. Telemann, a Canção de Joly Braga Santos e o 1.º andamento do Concerto para Viola de Arco e Orquestra de G.F. Haendel em Si menor. Um repertório de grau muito elevado para um 3.º Grau de Conservatório, tendo terminado o concurso com o 1.º Prémio da sua categoria, faltando apenas interpretar o concerto de memória. Em suma, uma aluna que representa um exemplo de dedicação, paixão e respeito pela música.

3.2.3 Aulas lecionadas

Devido às características, já mencionadas, da aluna, as aulas que lecionei foram de particular interesse. A aluna, apesar de muito tímida, apresentou desde o início de cada aula um nível de preparação exemplar e uma disponibilidade imensa para dar o seu melhor, mesmo não sendo eu o professor principal. Durante as três aulas estive sempre concentrada e disposta a experimentar qualquer exercício que eu pedisse.

Ao perceber que a aluna tinha uma grande capacidade auditiva, procurei esse caminho de abordagem pedagógica. Para tal, toquei muitas das escalas com ela em intervalos de 3.^a de modo a que praticasse a adaptação de sua afinação e moldasse a qualidade de som. Observando a sua grande capacidade de assimilação de conhecimento, aproveitei para pedir sempre um pouco mais do que estava acostumada, como mais notas por arco nas escalas, ou o arco mais lento até o final e *vibrato* contínuo. Em suma, tentei expandir horizontes no aspecto técnico para aumentar sua capacidade de desenvolvimento sem desviar da abordagem da Professora Isabel Pimentel, ao mesmo tempo corrigindo

detalhes como fluidez nas mudanças de posição, atenção ao nível de relaxamento do pulso direito e distribuição do peso do arco. Todo o trabalho desenvolvido foi programado e sujeito à aprovação da professora.

Quanto ao trabalho de repertório, a aluna teve um trabalho árduo para alcançar os resultados obtidos, uma vez que o trabalho realizado durante todo o ano foi muito exigente. Com o objetivo de suavizar este trabalho, durante as três aulas que lecionei, propus-me a criar estabilidade interpretativa, resolver dificuldades técnicas e cuidar das linhas melódicas com um fraseado coerente. Assim, o repertório que pude trabalhar com a Aluna B inclui o 1.º andamento com cadência do Concerto para Viola e Orquestra de Zelter em Mi bemol Maior, o 1.º andamento do Concerto para Viola e Orquestra de F. Haendel em Si menor e os dois primeiros andamentos da Sonata para Viola e Piano de H. Eccles em Sol menor.

A primeira aula em que trabalhamos o Concerto de Zelter foi impressionante desde o primeiro momento, pois interpretou todo o 1.º andamento de memória, incluindo a cadência. Ainda assim, decidi explorar ao máximo o potencial de crescimento da aluna, aconselhando o controle do tempo nas passagens rápidas, sendo este um dos problemas mais comuns em todo o repertório. Por outro lado, insisti em que exagerasse as dinâmicas com o apoio da quantidade de arco, usando muito arco na dinâmica de *forte* e pouco na de *piano*, criando assim um efeito de contraste maior que o que estava a tocar até ao momento. A distribuição do arco e o relaxamento do braço direito foram, também, pontos-chave no resultado obtido no final da aula.

Na segunda aula, já estava programada a sua participação no Concurso Nacional Vasco Barbosa, por conseguinte a Professora Isabel Pimentel pediu que a ajudasse a reforçar a preparação do Concerto de F. Haendel, um concerto que apresenta particulares dificuldades de interpretação. Por se tratar de um primeiro andamento com muitas notas rápidas e mudanças constantes de corda, recomendei o trabalho em casa com metrónomo, em diferentes velocidades, com o objetivo de aumentar o controle do tempo e manter a uma velocidade constante. Mais uma vez surgiu o tema dos contrastes dinâmicos, necessários à interpretação do estilo Barroco de forma a criar o interesse necessário no ouvinte, pelo que foi um foco no momento da aula. A nível de detalhes técnicos, foquei a articulação dos dedos da mão esquerda para que nenhuma nota passasse despercebida e o controle do peso do arco em todas as partes da vara.

A última aula na qual colaborei como professor estagiário foi a de preparação de repertório do próximo ano letivo. A obra a ser interpretada era a Sonata de Eccles em Sol menor da qual fizemos uma segunda leitura dos dois primeiros andamentos. Durante a leitura do 1.º andamento, sugeri diferentes opções de dedilhações, assim como, a correção de pequenos erros rítmicos. Em relação à leitura do 2.º andamento, *Allegro*, decidi tocar em unísono com a aluna procurando apoiá-la na afinação e possíveis dúvidas rítmicas. Posteriormente, discutimos regras de fraseado dentro do estilo e detalhes de musicalidade.

3.3 Aluna C

3.3.1 Caracterização

A Aluna C é uma aluna do 8.º Grau que apresenta disponibilidade e interesse nas aulas e nos conteúdos lecionados, porém, sem planos para seguir os estudos no Ensino Superior. Como tal, no 9.º Ano deixou o ensino integrado e passou para o supletivo, frequentando, na altura do estágio, o 12.º Ano. Ainda assim, os pais procuram assistir a todas as audições de Viola de Arco no final de cada período.

A nível de recursos, a aluna apresenta qualidades auditivas adequadas ao seu nível e consegue corrigir com pouca dificuldade e de forma autónoma a afinação tanto das cordas dobradas como em posições específicas.

Relativamente à componente motora, observa-se uma boa posição das mãos e do corpo, ainda que a qualidade do som revele uma leve tensão nos ombros, afetando as mãos.

Musicalmente é bastante expressiva e é notável o seu gosto pela música. Por outro lado, a falta de regularidade no estudo em casa atrasa o desenvolvimento das suas qualidades.

Após a análise de todas as aulas assistidas, considero que o estilo de aprendizagem que mais se adequa é o auditivo.

3.3.2 Aulas observadas

Seguindo a organização habitual das aulas da Professora Isabel Pimentel, o início das aulas da Aluna C não foi diferente das demais, sempre começando com alguns minutos de aquecimento com técnica básica. No caso da Aluna C, dadas as suas capacidades, o nível técnico exigido é mais elevado, incluindo escalas com diferentes intervalos de

cordas duplas que exigem uma técnica bastante desenvolvida, como é de esperar de uma aluna do 8.º Grau.

As escalas principais trabalhadas durante o primeiro semestre foram as de Fá Maior e menor, com seus respectivos arpejos e diferentes tipos de arcadas. Tanto a tonalidade de Fá Maior quanto a menor apresentam grande dificuldade na viola, pois pressupõem uma pior capacidade acústica no instrumento. Adicionalmente, o Fá mais agudo da terceira oitava está numa posição muito alta e desconfortável para tocar, especificamente na 9.º posição, o que representa um desafio acrescido. Como tal, nas primeiras aulas a afinação era um dos principais elementos a corrigir devido à dificuldade nas posições tão agudas. Atendendo a estes problemas, foi necessário dar particular atenção à distribuição do arco e à qualidade do som, uma vez que o ponto de contato, a velocidade e o peso no arco variam de acordo com a corda e a posição. O trabalho foi recompensado, tendo sido possível observar melhorias progressivas até atingir o objetivo proposto.

Relativamente aos estudos trabalhados durante o primeiro semestre, a professora optou por trabalhar os caprichos de B. Campagnoli Op. 22 n.º 6, 24, 25, além do estudo n.º 6 de F. A. Hoffmeister. Vale ressaltar que durante o trabalho dos caprichos de Campagnoli, a professora insistiu para que as mudanças de posição fossem leves, relaxando a mão e buscando precisão na afinação para depois adicionar constância no *vibrato*. As constantes cordas dobradas foram um ponto importante que a aluna teve que trabalhar bastante, o que contribuiu para uma melhoria na afinação em geral. Em relação à mão direita, a boa distribuição do arco foi necessária para o fraseado, e a distribuição do peso foi essencial para os *legatos* e a projeção das cordas dobradas. O estudo n.º 6 de Hoffmeister exigiu muito trabalho nas mudanças de corda e agilidade na mão esquerda, especialmente na segunda parte do estudo, que é muito rápida. A aluna apresentou na prova técnica o capricho n.º 6 Op.22 de Campagnoli e o estudo n.º 6 de Hoffmeister.

A obra que se revelou como o maior desafio do primeiro período foi o 1.º andamento da Suite n.º 1 de M. Reger em Sol menor, Op. 131. O 1.º andamento, de caráter *Molto sostenuto*, caracteriza-se por ser muito expressivo, com dificuldade técnica específica no controlo do arco enquanto a mão esquerda lida com inúmeras cordas dobradas cheias de mudanças de posição. Na fase de leitura e conhecimento da obra, a aluna enfrentou vários problemas relativos a notas e dedilhações. Uma vez superada a fase inicial, o foco mudou para a qualidade do som, mantendo a intensidade até o final do arco sempre que

necessário. Outro aspeto amplamente trabalhado foi a afinação das constantes cordas dobradas que necessitou de ser melhorada, esta dificuldade específica prendia-se com o facto das cordas dobradas serem frequentes e em intervalos de sextas menores e maiores com mudanças de posição no meio.

Após terminar o trabalho com a Suite de Reger, mudando de programa, a professora decidiu mudar para o trabalho de uma escala na tonalidade da próxima obra a ser trabalhada. A nova tonalidade foi Mi bemol Maior, que gradualmente mudou para sua variante menor, trabalhando sempre os arpejos e diferentes tipos de arcadas respetivos à escala. A novidade neste trabalho foi implementar o trabalho de cordas dobradas dentro da escala, trabalhando a afinação e qualidade de som em terceiras, sextas e oitavas.

Sobre a parte de desenvolvimento técnico por meio de estudos, foi reduzida à continuação do trabalho no capricho n.º 6 de Campagnoli, pois a sua execução na prova técnica não atingiu os resultados pretendidos no capricho n.º 14 de Campagnoli. Este último caracteriza-se pela dificuldade na afinação de terceiras maiores e menores com constantes mudanças de posição que devem passar despercebidas. Respondendo aos desafios dos estudos, tive a oportunidade de observar que a intenção da professora se concentrou, durante este período, em melhorar a afinação e qualidade de som da aluna, pois apesar de ter um som bastante potente, parece, por vezes, um pouco forçado devido à tensão ao pressionar o arco.

A nova obra para trabalhar foi um objetivo difícil de alcançar devido às suas características técnicas e musicais. A Sonata n.º 2 Op. 120 de J. Brahms é um desafio para qualquer músico, porém, é também uma obra da qual se pode aprender constantemente revelando-se, potencialmente, o desafio ideal para uma aluna que tenha a capacidade de a defender. Na minha opinião, na situação específica da aluna acabou por ir um pouco além do que ela podia absorver considerando o tempo que dedica ao estudo individual. De forma a responder a esta dificuldade, a professora decidiu intercalar outra obra nova no processo, *Elegia* Op. 44 de A. Glazunov. Uma obra que exige um bom controle do arco em *legato* e trabalha grandes mudanças de posição na mão esquerda. Considerei essa decisão acertada por trazer estilos contrastantes, permitindo à aluna variar no estudo e gerir o seu estudo de outra forma. A abordagem é bastante semelhante à do 1.º andamento da Sonata de Brahms, que também exige um bom controlo do arco em

legato, com constantes mudanças de posição difíceis e diferentes velocidades de *vibrato* que a professora trabalhava paralelamente no capricho n.º 6 de Campagnoli.

3.3.3 Aulas lecionadas

No que diz respeito às três aulas nas quais fui o docente responsável, tive a oportunidade de trabalhar peças diferentes em cada uma delas.

Na primeira, começámos a aula, como de costume, com uma escala em três oitavas e os seus respetivos arpejos, neste caso, foi escolhida a tonalidade de Fá Maior. A aluna começou a tocar a escala com uma nota por arco passando de seguida a sete. Imediatamente após, prosseguimos para os arpejos, tocando três notas por arco. A distribuição e afinação corresponderam às expectativas, porém, ao perceber uma certa tensão no som expliquei, através de alguns exercícios, como deveria sentir o peso do braço no arco em vez de o forçar. Posteriormente, considerando que na semana seguinte à aula a aluna teria de participar na audição do primeiro período, a Professora Isabel Pimentel pediu que trabalhasse com ela a peça a interpretar, o 1.º andamento da Suite I de Reger em Sol menor. Após ouvir o andamento do início ao fim, observei que ainda surgiram muitos problemas, nomeadamente, dificuldades na afinação, falta de direção no fraseado e algumas dúvidas nas dedilhações das cordas dobradas. Perante a situação, percebi que a melhor forma de ajudá-la seria, primeiro, definir uma distribuição bem calculada do arco para que o fraseado tenha direção e, segundo, ir trabalhando faseadamente todos os problemas supracitados.

A segunda aula que dei coincidiu, também, com a semana anterior à sua audição do 2.º período. Durante a parte de aquecimento, utilizamos a escala e arpejos de Dó Maior, de modo a corresponder à tonalidade da peça a preparar. Neste caso, a aluna tinha faltado à aula de preparação com a Professora Isabel Pimentel, pelo que me pediu para trabalhar a peça a apresentar, que correspondia a uma obra retirada do repertório anterior, uma vez que a peça do período não estava pronta para levar a público. Esta situação demonstrou ser um desafio, pois a aluna propôs tocar o Prelúdio da 3.ª Suite de J. S. Bach, porém, não levou para a aula a sua partitura com as anotações da professora nem a sabia de memória. De modo a ultrapassar a situação, propus como solução que tocasse com a minha partitura pessoal, onde já tenho os apontamentos necessários, para não gastar tempo a reescrever e a redescobrir arcadas e dedilhações. Na verdade, não foi uma aula

fácil, contudo, dadas as circunstâncias, conseguimos trabalhar todos os trechos e resolver todas as dificuldades técnicas necessárias à apresentação na semana seguinte. O resultado da audição foi ainda complementado com o trabalho realizado durante a semana, nos dias que se seguiram à aula, até à audição.

A última das três aulas que dei à Aluna C centrou-se especialmente na 2.^a Sonata de Brahms, especificamente no 1.º andamento. Começámos a aula com a escala de Mi bemol Maior (tonalidade principal da obra), durante a qual guiei o foco para a qualidade do som e afinação correta. Com estes objetivos em vista, utilizei a estratégia de tocar em uníssono com a aluna, providenciando uma referência tímbrica e de afinação. Em seguida, o foco mudou para a sonata. Após uma análise auditiva, apercebi-me que a aluna nunca tinha ouvido a obra. Como tal, era necessária uma explicação mais ampla em cada um dos trechos. Comecei por fazer referência ao contexto da sonata, que foi escrita primeiramente para clarinete, e posteriormente transcrita pelo próprio compositor. Por ter esse caráter base de instrumento de sopro, a respiração é fundamental, especialmente nas frases líricas, como é o caso do início. As mudanças de posição, algumas delas muito complexas, careciam de trabalho isolado, quase e como se fossem exercícios de técnica. Embora seja Brahms, o som deve ser elegante e bonito, adicionando intensidade conforme o trecho, algo apenas atingido não apertando as cordas com o arco e transferindo bem o peso do braço. Alguns golpes de arco, como o *martelé* e o *sul tasto* nos arpejos do final do andamento, são detalhes particulares desta obra que considerei da maior importância a sua transmissão, tanto via discurso, como por demonstração ou tocar em conjunto. Considero que esta última estratégia foi particularmente útil para atingir os objetivos de afinação, já que a tonalidade modula muito e aparecem muitas alterações artificiais na partitura. Por se tratar de uma das obras mais importantes do nosso repertório, ouvir gravações de diferentes intérpretes é fundamental para um maior e mais abrangente entendimento da peça. Por isso mesmo, recomendei que ouvisse gravações de artistas como Pinchas Zukerman, Maxim Rysanov, Yuri Bashmet ou Kim Kashkashian.

4. Reflexão final

Fazer parte deste Mestrado e ter a oportunidade de realizar este estágio durante o percurso do ano letivo completo significou para mim uma fonte de desenvolvimento e conhecimento extraordinários. Poder observar outro professor experiente a atuar frente a

cada uma das alunas semana após semana fez-me perceber uma capacidade de adaptação e resolução de situações que dificilmente se podem aprender de forma teórica.

A aprendizagem artística, neste caso no campo da música e mais concretamente na Viola d'Arco, depende muito da relação professor-aluno e da sua capacidade pedagógica de saber reagir combinando um estilo visual, auditivo ou cinestésico, dependendo da atuação do aluno em cada momento. O papel do professor/a deve ser, do meu ponto de vista, o de guiar, resolver e transmitir conhecimentos adaptando-se à personalidade ou situação de cada aluno.

Antes de começar a minha experiência como aluno estagiário, a minha maior expectativa era, para além de ganhar experiência como docente, desenvolver a habilidade de reação perante diferentes tipos de situações que possam surgir na sala de aula. Consequentemente, aprender a compreender qual é a necessidade principal de um aluno num momento determinado e oferecer as ferramentas necessárias, com a capacidade de transmitir conceitos técnicos e artísticos de forma clara e eficaz para os alunos. Na minha experiência pessoal anterior como docente, uma das maiores dificuldades que sentia frequentemente era a eficiência na distribuição da aula, ser capaz de controlar os tempos precisos de cada atividade.

Após assistir a algumas aulas, percebi que a Professora Isabel Pimentel possui estas qualidades e está ciente do que fazer em cada momento, direcionando e ajudando cada uma das alunas com os melhores recursos, antecipando os seus possíveis obstáculos técnicos, escolhendo muito bem os estudos ou exercícios técnicos no momento oportuno.

No que diz respeito à minha experiência a lecionar aulas como professor estagiário, devo dizer que no início foi um verdadeiro desafio. Inquietava-me o facto de as alunas terem níveis tão distintos e não estava seguro se teria a capacidade suficiente para reagir e expressar-me com clareza, pois o português não é a minha língua materna e está em constante desenvolvimento. No entanto, desde o início, foi uma experiência muito enriquecedora e a boa atitude e disponibilidade de cada uma das alunas ajudaram a que cada uma das aulas se desenvolvesse com naturalidade e eficácia.

Um dos momentos mais gratificantes deste estágio aconteceu quando, após uma das aulas que tinha na minha posse 2 bilhetes para assistir ao ensaio geral da *Paixão Segundo São Mateus* de J. S. Bach, interpretada pela Orquestra Gulbenkian nesse mesmo dia, decidi

oferecê-los à aluna mais responsável e empenhada, caso quisessem ir os pais ou a aluna com um deles. Acabaram por ir os três e a mãe da aluna escreveu de imediato dizendo que tinham adorado o concerto. É de destacar que esta é uma obra de 3 horas de música e teve lugar num dia útil às 18h30. O facto de ver uma criança gostar e admirar a música clássica a esse nível faz-me sentir uma grande vontade de ensinar e emociona-me profundamente.

Do mesmo modo, o acompanhamento das aulas semanais foi uma grande ajuda para interiorizar o ritmo e hábito de trabalho da professora com as suas alunas. Isso deu-me uma base de organização para cada uma das aulas e objetivos claros para cada uma das alunas. Ainda assim, penso que a minha função como professor estagiário não deveria ser simplesmente a de copiar as aulas da professora principal, mas sim de trabalhar na mesma direção e contribuir com qualquer ajuda extra que pudesse oferecer a partir dos meus próprios conhecimentos e experiências adquiridas ao longo do meu desenvolvimento como intérprete e docente. Assim, considero de fundamental importância fornecer estratégias de estudo em casa, saber como estudar passagens específicas e como organizar o tempo de estudo, o que é absolutamente necessário para um desenvolvimento produtivo. Relativamente ao perfil, considero que um professor deve priorizar a paciência e manter uma atitude positiva perante as alunas para conseguir manter o seu nível de concentração e motivação durante cada aula, comportamentos que me esforcei por adotar durante o estágio. Por outro lado, senti várias vezes a necessidade de improvisar no momento por diferentes motivos, já que há múltiplos fatores que podem interromper ou desviar o plano de aula inicialmente previsto.

Como avaliação pessoal e desde uma perspetiva geral, acredito que poderia ter sido mais exigente e direto em alguns momentos. Foi um desafio para mim dar aulas a alunos de outra professora, que têm uma exigência e ritmo de trabalho já definidos. Por vezes, por receio de não alterar questões técnicas ou artísticas, deixei passar detalhes que noutra situação teria tentado corrigir.

Existem muitas variantes técnicas em relação à posição das mãos, especialmente a posição do polegar da mão esquerda, que afeta diretamente o pulso e o ângulo em que deixamos cair os dedos nas cordas, afetando de certa forma a execução do *vibrato* e as mudanças de posição. Da mesma forma, a aderência da mão direita com o arco e a forma como distribuímos o peso do braço acaba por ser muito pessoal e pode afetar de melhor

ou pior forma a execução dos diferentes golpes de arco e a projeção do som. De qualquer forma, o objetivo principal, que seria neste caso o bom desenvolvimento dos alunos, acaba por ser o mesmo.

Em suma, este ano permitiu-me adquirir experiência e ganhar uma perspectiva diferente sobre o ensino, fazendo-me refletir e questionar a minha própria forma de ensinar. Uma das principais lições deste ano foi a importância de ter objetivos concretos para todo o ano distribuídos semana a semana. Tive oportunidade de ver em primeira mão os efeitos e aumento da produtividade do trabalho em aula através deste tipo de organização. A minha maior dificuldade tem a ver com a comunicação e a preocupação em transmitir a mensagem com a maior clareza possível. O desafio de gravar as aulas em vídeo fez-me compreender que nem sempre o consigo fazer da forma ideal, especialmente ao tentar transmitir uma sensação geral de "relaxamento" durante a execução do instrumento, pelo que é um aspeto que ficará para continuar a trabalhar no futuro. Sem dúvida, saio deste ano com uma experiência e uma perspectiva do ensino musical muito mais enriquecidas.

PARTE II – Investigação

5. Descrição, Motivações e Objetivos do Projeto de Investigação

Como músico e professor identifico no terreno e observo diariamente as dificuldades dos músicos e aspirantes que têm apoio familiar e os que não são contemplados com a mesma sorte. O sentimento de “remar contra a maré” frequentemente desmotiva para o trabalho necessário ao alcance do sucesso e afasta relações familiares - viver sem ser compreendido. Colegas que experienciam esta falta de apoio revelam que os familiares mostram incompreensão pela necessidade de passar tanto tempo sozinho a estudar, tomando essas horas de trabalho individual por abandono da família e dos compromissos sociais. Frequentemente, quando o espaço de estudo é um espaço partilhado em casa, é difícil conseguir a privacidade e silêncio necessários. Ainda há a desacreditação do trabalho, não sendo considerado como trabalho “sério”. Se esta falta de apoio é sentida até em adultos formados e com carreiras mais ou menos estabelecidas, certamente afetará mais crianças e adolescentes que ainda estão a descobrir quem são.

Por outro lado, pela perspectiva dos Encarregados de Educação, é compreensível que nem sempre saibam como agir numa realidade que não conheçam por terem outros antecedentes. Também, conhecendo as dificuldades relativas à precariedade da profissão, tão difundidas pelos média, é uma resposta natural o receio pelo futuro dos seus educandos.

Por toda a experiência supracitada, fez-me sentido investigar de que formas concretas o apoio parental é sentido. Como pode ser manifestado de formas mais positivas e, potencialmente, compreender o impacto que tal pode ter na motivação e na assiduidade no estudo, fatores tão amplamente associados ao sucesso na carreira.

Neste sentido, procurarei delimitar os conceitos do papel do Encarregado de Educação na aprendizagem musical, a motivação e a assiduidade do estudo, rever o que nos diz a literatura sobre a forma como todos estes temas estão afetos entre si e à aprendizagem musical.

6. Estado da Arte e Revisão da Literatura

6.1 O papel do Encarregado de Educação na aprendizagem musical

Há figuras conhecidas mundialmente, como Wolfgang Amadeus Mozart ou Clara Schumann, cujo envolvimento parental mostrou ter grande influência no seu desenvolvimento musical. Por outro lado há outras, como Louis Armstrong⁷, cujo caso de grande sucesso foi atingido sem ser registado este tipo de apoio (Creech, 2016).

O conceito de envolvimento parental é definido como um elemento importante na educação das crianças de todas as idades (Hornby & Blackwell, 2018). Grolnick et al. (1997) definem-no como “the dedication of resources by the parent to the child within a given domain”⁸. No que respeita à aprendizagem musical, o envolvimento parental é considerado um fator de motivação externa (Gembris & Davidson, 2002; Lehmann et al., 2007a; Sichivitsa, 2007) onde os pais ou Encarregados de Educação (EE) proporcionam apoio moral e financeiro aos seus educandos e, ao mesmo tempo, agem como um modelo a ser seguido (Hallam, 2016; Pitts, 2009). De acordo com Grolnick & Slowiaczek (1994), este tipo de apoio pode trazer vários benefícios às crianças, como o desenvolvimento de capacidades que aumentam a perceção de competência, o estabelecimento de uma relação de maior proximidade com os pais e a sensação de investimento de energia em tarefas e atividades valiosas.

Nas últimas décadas, o papel desempenhado pelos pais ou EE tem sido vastamente estudado para que seja melhor compreendido de que forma pode ou não ser benéfico para o seu educando. Neste sentido, têm sido realizados vários estudos cujos objetivos incidem sobre a análise das relações estabelecidas entre os pais/EE e os seus educandos, bem como entre os pais/EE e o professor de instrumento. Foram, também, analisadas as atitudes dos pais/EE de alunos de instrumento perante a aprendizagem musical dos seus filhos e perante Música e atividades musicais.

⁷ Apesar de ser conhecido pelo desenvolvimento das suas capacidades musicais sem apoio parental, é reconhecido que Louis Armstrong foi estimulado musicalmente de forma muito frequente, teve a oportunidade de explorar o meio musical durante um longo período de tempo, vivenciou experiências musicais positivas desde bastante novo, complementando estas experiências com outros fatores motivacionais (Gembris & Davidson, 2002).

⁸ Tradução livre do autor: “a dedicação de recursos pelos pais à criança dentro de uma área específica”.

Sendo o contexto familiar, i. e. o papel dos EE, cada vez mais considerado importante para o desenvolvimento musical do aluno de instrumento (Creech, 2016; Hallam, 2002; Harnum, 2014; Jordan-Decarbo & Nelson, 2002), bem como das suas competências de autorregulação e de motivação (Creech, 2016; Harnum, 2014; Jordan-Decarbo & Nelson, 2002; Pomerantz et al., 2005), é necessário compreender de que forma esses fatores afetam a aprendizagem musical das crianças.

O desenvolvimento musical das crianças pode ser influenciado por vários fatores (Creech, 2016). Estes fatores incluem o *background* musical dos pais, condições socioeconômicas, apoio dos pais para estudo e aulas, objetivos e valores dos pais, interações familiares e relação entre aluno, pais e professor. Hallam (2016), Lehmann et al. (2007) e Llave & M. C. Pérez-Llantada (2006), defendem que, embora o conhecimento musical por parte dos pais possa ser benéfico para o aluno de Música, mesmo aqueles que não possuem esse conhecimento prévio podem contribuir muito positivamente para o estudo individual do seu educando.

Foi reconhecido que nem sempre é necessário apoio parental na aprendizagem musical, sendo considerado que, por vezes, os alunos são capazes de desenvolver um interesse intrínseco pela Música atendendo às suas próprias necessidades de forma independente (Hallam, 2002; Mackinnon, 1965; Sichivitsa, 2007). No entanto, num estudo realizado em 2016, Hallam (2016) afirma que embora o ambiente escolar e o professor desempenhem um papel importante na motivação do aluno, os pais/EE, também, têm um papel ativo nesse processo.

A interação entre o indivíduo e o ambiente que o rodeia ocorre de várias formas ao longo do crescimento da criança, desde o nascimento até à vida adulta (Gembris & Davidson, 2002). De acordo com Creech (2016), a família representa o maior estímulo musical da criança nos primeiros anos de vida. Inicialmente, este estímulo dá-se através de comunicação não verbal que envolve elementos musicais como altura, melodia, tempo e dinâmicas (Noy, 1968; Papoušek, 1996). Além disso, os pais são responsáveis pelas primeiras experiências de autorregulação das crianças, através das regras que lhes concedem sobre como se devem comportar no dia-a-dia (McPherson & Zimmerman, 2002).

Gaunt & Hallam (2016) afirmam que os pais podem influenciar a escolha de instrumento musical dos seus filhos e, mais importante, que o seu apoio contínuo pode incentivar as crianças a persistirem e a dedicarem-se à aprendizagem musical a longo prazo. A este respeito pode ainda afirmar-se que, em casos de sucesso, o suporte parental tende a ser mais frequente quando a criança é mais jovem, diminuindo progressivamente à medida que a mesma vai adquirindo motivação intrínseca. Por outro lado, em casos de alunos de menor sucesso, a falta de apoio inicial torna necessário aumentá-lo ao longo do crescimento da criança para que a mesma permaneça focada na aprendizagem musical (Gembris & Davidson, 2002, citando Davidson et al., 1995; Sloboda & Davidson, 1996; Zdzinski, 1996).

Apesar da investigação indicar que é complexa a forma como os pais/EE podem ajudar os seus educandos a desenvolver competências musicais (Creech, 2016), vários autores sugerem formas de conduta para facilitar esse apoio e ligação. Creech (2016) sugere que este tipo de apoio pode ser dividido em três categorias diferentes: apoio comportamental; apoio cognitivo e intelectual; e apoio pessoal.

Relativamente ao apoio comportamental, o mesmo pode basear-se na participação ativa no estudo individual do aluno e na presença nas suas aulas individuais. Além disso, os pais/EE podem desempenhar o papel de professor durante o estudo individual do seu educando (Margiotta, 2011). Os mesmos também podem contribuir proporcionando um ambiente favorável ao estudo em casa (J. A. Sloboda & Howe, 1991). É importante mencionar que, à medida que as crianças crescem, este tipo de apoio vai perdendo a utilidade. Bamberger (1987) refere que entre os 12 e os 18 anos de idade as crianças e jovens começam a valorizar mais o apoio cognitivo/intelectual em detrimento do apoio comportamental. É de notar, também, a dificuldade que alguns pais/EE sentem em abandonar este papel ativo na aprendizagem musical dos seus educandos, sendo necessário, por vezes, que os próprios educandos lhes comuniquem diretamente que já não necessitam deste tipo de apoio (Creech & Hallam, 2009).

No que diz respeito ao apoio cognitivo e intelectual, é defendido que crianças que recebem este tipo de apoio demonstram uma aprendizagem mais independente, contribuindo para o estabelecimento de objetivos e participando mais ativamente no próprio processo de aprendizagem (Creech, 2010). A este respeito, também é mencionado que as crianças interiorizam os valores e aspirações dos pais, o que influencia os seus

níveis de motivação (McPherson, 2009). Alguns autores referem ainda que este tipo de apoio tem um efeito positivo em adolescentes quando os seus pais vão ao encontro das suas necessidades, asseguram a disponibilidade de aulas e de materiais de estudo, incluindo espaços em casa onde os seus filhos possam estudar e trabalhar em privado, disponibilizam oportunidades e desafios estimulantes, estabelecem padrões elevados e encorajam os seus filhos a utilizar o tempo de forma produtiva (Csikszentmihalyi et al., 1993). Outras formas de apoiar o aluno de instrumento, neste sentido, incluem combinar aulas de instrumento, levá-lo a concertos, ouvir e discutir música em casa e encorajá-lo a participar em atividades musicais (Creech, 2016).

O apoio pessoal é valorizado por todas as crianças. Contudo, na fase da adolescência, pode ser percebido pelas crianças como um comportamento intrusivo ou manipulador/controlador por parte dos pais (Baumrind, 1989; Crozier, 1999). Ainda assim, estudos indicam que altos níveis de apoio pessoal demonstrados pelos EE estão associados a benefícios na vida dos seus educandos: um maior compromisso com a aprendizagem e progressão musical; mais persistência; mais interesse; e mais motivação (Creech, 2010). Ginsburg & Bronstein (1993) referem que este tipo de apoio se destaca do apoio comportamental pois, através de encorajamento e elogios, os pais podem tornar as crianças mais curiosas, aumentando o seu interesse intrínseco em tarefas mais desafiantes⁹.

Pomerantz et al. (2005), numa revisão sistemática, apresenta vários conceitos. Entre eles, estão os de estrutura, apoio à autonomia, controlo, práticas focadas no processo e práticas focadas no indivíduo.

O conceito de estrutura é definido por “*providing assistance in a manner that facilitates children’s acquisition of skills*”¹⁰ (Pomerantz et al., 2005, p. 262). Aqui, os EE podem definir regras, orientações ou limites de forma a guiar e direcionar o comportamento dos seus educandos. Ambientes domésticos onde este conceito é aplicado mostraram ter efeitos positivos na forma como as crianças encaram o sucesso (Grolnick & Ryan, 1989).

⁹ As autoras associam o apoio comportamental à motivação extrínseca (Ginsburg & Bronstein, 1993).

¹⁰ Tradução livre do autor: “prestar assistência de uma forma que facilite a aquisição de competências pelas crianças”.

Os conceitos de apoio à autonomia e controlo funcionam como dois termos opostos. Num ambiente de apoio à autonomia, é permitido que a criança explore o próprio ambiente, inicie o próprio comportamento e que desempenhe um papel ativo na resolução dos próprios problemas. Aqui, os pais encorajam-na a realizar as próprias atividades e participam no seu trabalho, deixando-a fazê-lo de forma independente. Um ambiente de controlo é definido como aquele em que os pais exercem pressão sobre os filhos para que eles realizem determinada tarefa. Este tipo de controlo pode ser efetuado através de ordens, instruções, proibições ou chantagem emocional (Pomerantz et al., 2005). De acordo com investigações prévias, ambientes onde os pais adotem uma atitude de apoio à autonomia aos seus filhos resultam em que os mesmos encarem o sucesso de forma positiva (Grolnick et al., 2002; Pomerantz & Ruble, 1998), aumentem a perceção de competência (Ng et al., 2004; Nolen-Hoeksema et al., 1995; Pomerantz & Ruble, 1998), desenvolvam motivação intrínseca, adotem um comportamento orientado para a aquisição de competências (D'Ailly, 2003; Ginsburg & Bronstein, 1993; Grolnick & Ryan, 1989; Nolen-Hoeksema et al., 1995) e obtenham melhores resultados escolares (Pomerantz et al., 2005). Estes resultados prendem-se no facto de ser permitido que as crianças tomem iniciativa na resolução de problemas, aumentando a sua perceção de autonomia e de competência (Grolnick et al., 2002; Ng et al., 2004; Nolen-Hoeksema et al., 1995; Pomerantz & Ruble, 1998). Relativamente à perceção de competência, é ainda mencionado que a mesma tende a existir com maior predominância em crianças cujos pais lhes proporcionaram um ambiente rico em envolvimento parental, estrutura e de apoio à autonomia (Steinberg et al., 1994).

As práticas focadas no processo consistem em reconhecer a aprendizagem e o esforço perante o sucesso, em dar maior ênfase ao processo (esforço) e não ao resultado final (sucesso e boas notas, por exemplo) e em ajudar as crianças a desenvolver estratégias que favoreçam a sua aprendizagem (Gottfried et al., 1994; Kamins & Dweck, 1999; Mueller & Dweck, 1998). Por outro lado, as práticas focadas no indivíduo caracterizam-se no enfatizar da inteligência e de outros atributos estáveis, na demonstração de desilusão por parte dos pais perante maus resultados escolares dos seus filhos, no estabelecimento de uma relação entre o valor da criança e dos resultados que obtêm e no foco nos resultados e não no processo através do qual os mesmos são atingidos (Gottfried et al., 1994; Kamins & Dweck, 1999; Mueller & Dweck, 1998). As práticas focadas no processo destacam-se das outras de forma muito positiva, pois permitem que as crianças desenvolvam uma

maior sensação de competência, permitindo-lhes formar um modelo de pensamento onde as capacidades são algo mutável e que depende do esforço e da aprendizagem. Isto permite-lhes, também, associar o insucesso à falta de trabalho e não à falta de competências, incentivando-os a esforçar-se mais numa próxima experiência (Kamins & Dweck, 1999; Mueller & Dweck, 1998).

Os pais/EE têm um marcado papel na vida do seu educando no que respeita à aprendizagem musical, participando ativamente neste sentido desde que o seu educando nasce. Como supramencionado, são várias as estratégias que os mesmos podem adotar de forma que o seu educando se sinta motivado e apoiado a vários níveis e, assim, intrinsecamente e autonomamente dedicado à própria aprendizagem.

6.2 Motivação

A motivação é um conceito extremamente complexo que procura explicar por que razões o ser humano tem determinada propensão para agir (Peters, 2015). De acordo com Ryan & Deci (2000), estar motivado significa ser movido a fazer algo, sentir-se estimulado e direcionado a um fim.

Para que se alcance um objetivo específico, é necessário regular o comportamento e agir de forma eficiente e correta em resposta aos estímulos do meio ambiente. Podendo as razões que suportam as nossas ações ser conscientes ou inconscientes, as mesmas variam de acordo com diversos fatores, como o contexto em que ocorre a ação, regras e valores pessoais e satisfação de necessidades básicas (Peters, 2015).

Apesar de sermos seres conscientes, nem sempre estamos cientes das razões subjacentes às nossas ações. Identificar tais razões é essencial para compreendermos a motivação humana e as suas implicações no comportamento. Desta forma, a resposta à pergunta "por que realizaste essa ação?" pode variar dependendo de múltiplos fatores e é importante considerar tais nuances ao analisar o comportamento humano e as suas causas (Peters, 2015).

De acordo com o dicionário, a motivação pode significar estímulo ou incentivo que se tem ou se transmite a alguém para gerar uma ação. É um motivo, ou conjunto deles, que leva alguém a agir de determinada forma (Priberam, s.d.). Para Kanfer (1990) a motivação

é o que determina o nível de esforço que se coloca em cada tarefa e a persistência e resiliência que se tem para superar os obstáculos que surgem pelo caminho.

A motivação tem impacto em vários aspetos do nosso quotidiano quer na vida pessoal, no trabalho, na educação, na saúde e nas relações de cada um. Nomeadamente, é possível notar o impacto da motivação no desempenho, produtividade, conquista de objetivos, bem-estar emocional e superação de desafios (Deci & Ryan, 2008; Latham & Locke, 2006; Maslow, 1943; Ryan & Deci, 2000; Vroom, 1964).

A literatura sugere que existe uma correlação positiva entre a motivação para uma tarefa e o sucesso em desempenhá-la. Tal prende-se no facto de, quando um indivíduo está motivado, tende a empenhar-se mais na atividade, a persistir por mais tempo perante obstáculos e a procurar soluções mais criativas para os problemas que surgem ao longo do caminho. Por outro lado, quando o mesmo se encontra desmotivado, há uma maior tendência para procrastinar, perder o interesse pela tarefa e não dedicar o esforço necessário para alcançar o objetivo a que se propôs. Tais resultados são observáveis nas mais diversas áreas como o contexto académico, desportivo, profissional e artístico (Deci et al., 1999; Grant, 2008; Hargreaves & North, 1997; Latham & Locke, 2006). Por exemplo, estudantes mais motivados para estudar mostraram melhor desempenho que os que não apresentavam níveis tão elevados de motivação (Deci et al., 1999; Vallerand et al., 1992).

A multiplicidade de abordagens e perspetivas sobre o conceito de Motivação resultou numa grande variedade de teorias e modelos sobre o tema. Como resultado, este construto tem sido utilizado para responder a várias perguntas em diferentes contextos, resultando numa ampla gama de ângulos e abordagens que permitem uma melhor compreensão deste fenómeno.

No âmbito do presente trabalho é perentório focar a atenção nas teorias da motivação que remetem para a aprendizagem do aluno. Perante a variedade de abordagens ao tema, é possível destacar a seguinte teoria da motivação afeta à aprendizagem: Teoria da Autodeterminação, proposta por Deci & Ryan (1985), que sugere que os indivíduos apresentam três necessidades psicológicas básicas que devem ser satisfeitas para que se sintam motivados e envolvidos na aprendizagem, sendo estas: a autonomia, a competência e o relacionamento interpessoal.

6.2.1 Teoria da autodeterminação

A Teoria da Autodeterminação, proposta por Deci & Ryan (1985), enfatiza a importância de satisfazer as três necessidades psicológicas básicas dos indivíduos de forma a promover a sua motivação e envolvimento na aprendizagem: autonomia, competência e relacionamento interpessoal (Deci & Ryan, 1985).

De acordo com esta teoria, a autonomia refere-se à necessidade do indivíduo ser o agente causal do seu próprio comportamento e tomar decisões com base nos seus próprios valores e interesses. A competência remete para a necessidade de se sentir eficaz em relação às tarefas realizadas, ou seja, de perceber que é capaz de alcançar seus objetivos. Já o relacionamento interpessoal diz respeito à vontade de se sentir conectado com outras pessoas e de ser valorizado por elas (Deci & Ryan, 1985).

A Teoria da Autodeterminação postula uma dicotomia nos tipos de motivação: intrínseca e extrínseca. A motivação intrínseca define-se como aquela que vem de dentro do indivíduo, que é impulsionada pela satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento interpessoal. Já a motivação extrínseca é impulsionada por recompensas ou punições externas, como elogios, prêmios, notas ou medo de retaliação (Deci & Ryan, 1985).

Esta teoria destaca a importância dos motivadores intrínsecos, como a satisfação das necessidades psicológicas de autonomia, competência e relacionamento, em detrimento dos motivadores extrínsecos, como recompensas ou punições, para promover um envolvimento mais autêntico e duradouro numa qualquer atividade ou tarefa (Deci et al., 1999; Deci & Ryan, 1985, 2008; Ryan & Deci, 2000). Tal pode ser alcançado oferecendo oportunidades para que os alunos tenham autonomia e escolha em relação ao que estão a aprender, garantindo que as tarefas têm um nível de desafio ótimo (não demasiado difíceis, mas também não demasiado fáceis) de forma a desenvolver um ambiente de apoio e respeito mútuo entre alunos e professores (Deci & Ryan, 1985).

De acordo com a teoria, a motivação extrínseca pode ser prejudicial à aprendizagem e ao desempenho, uma vez que potencia o foco dos alunos meramente nas recompensas ou em evitar punições, em detrimento de se concentrarem no processo de aprendizagem em si e nos seus benefícios a longo prazo. (Deci et al., 1999; Deci & Ryan, 1985, 2008; Ryan & Deci, 2000).

Portanto, a Teoria da Autodeterminação destaca a importância de promover a motivação intrínseca, por meio da satisfação das necessidades psicológicas básicas e de reduzir a dependência da motivação extrínseca. Tal pode ser alcançado proporcionando um ambiente que valorize a aprendizagem como um objetivo em si mesmo e que ofereça oportunidades para que os alunos possam encontrar significado e propósito nas suas atividades de aprendizagem.

A teoria da autodeterminação tem sido aplicada com sucesso em diversos contextos da música, ajudando a compreender a importância da motivação intrínseca na prática musical, no desempenho e no bem-estar dos músicos.

6.2.2 Motivação na Música

O conceito de Motivação na Música tem procurado responder a questões como: *Por que razões as crianças escolhem aprender um instrumento musical? Como valorizam a sua aprendizagem? Porque é que a sua persistência varia perante a aprendizagem e o atingimento de objetivos? A que atribuem os seus sucessos e insucessos?* (O'Neill & McPherson, 2002). Apesar de este conceito ser altamente complexo, de forma geral, os autores que o investigam concordam que o mesmo é fundamental no processo de aprendizagem e que, quando bem aplicado permite que os alunos adotem comportamentos que os conduzem ao sucesso (O'Neill & McPherson, 2002). Entre as diversas teorias que exploram o conceito de Motivação em Música encontram-se, por exemplo, a Teoria da Expectativa x Valor, a Teoria da Autoeficácia, a Teoria da Atribuição, a Teoria Incremental e a Teoria da Identidade (Cardoso, 2007; Maehr et al., 2002). Neste Projeto de Investigação, como já foi mencionado, irei explorar o conceito de motivação à luz da Teoria da Autodeterminação proposta por Deci e Ryan (1985).

No contexto da música, a teoria da autodeterminação pode ser aplicada de diversas formas, tendo um impacto no desempenho musical (Niemi & Ryan, 2009), prática musical e bem-estar (Bonneville-Roussy et al., 2011).

Um estudo realizado por Niemi & Ryan (2009) que examinou a relação entre a motivação autodeterminada e o desempenho musical em estudantes de música mostrou que a motivação autodeterminada estava positivamente relacionada com o desempenho musical. Bonneville-Roussy et al. (2011) examinaram a relação entre a motivação autodeterminada, a prática musical e o bem-estar em músicos amadores. Os resultados

mostraram que a teoria da autodeterminação estava positivamente relacionada com a prática musical e o bem-estar dos músicos.

Além disso, a teoria da autodeterminação torna-se importante para o processo de ensino/aprendizagem musical, pois ajuda os professores a compreender a importância da motivação intrínseca na aprendizagem dos alunos. Desta forma, o professor de instrumento deve adotar uma abordagem que promova a satisfação das necessidades psicológicas básicas do aluno, como autonomia, competência e relacionamento social. Conseqüentemente, o professor deve permitir que o aluno tenha liberdade para tomar decisões sobre o seu próprio processo de aprendizagem, fornecer *feedback* positivo para aumentar a autoconfiança do aluno e promover a interação social com outros alunos ou músicos (Evans, 2015; McPherson & McCormick, 2006; Schunk & Zimmerman, 2007). Ainda neste sentido, o professor deve ajudar o aluno a identificar suas próprias motivações intrínsecas para tocar e estudar Música, e proporcionar-lhe desafios adequados que estejam de acordo com as suas habilidades para que o mesmo se sinta mais envolvido e comprometido com o processo de aprendizagem, conseqüentemente, com maiores probabilidades de sucesso na sua trajetória musical (Niemic & Ryan, 2009).

6.3 Assiduidade no estudo

O estudo instrumental é essencial para a aquisição de competências (Austin & Berg, 2006; Bartel, 2008; Hallam et al., 2012; Harnum, 2014; Harris, 2015; Toff, 2012; Welch & Adams, 2003). A assiduidade no estudo de Música é considerada um fator crucial para o progresso e sucesso de alunos desta área. Apesar de o estudo instrumental ser um conceito complexo que depende de vários fatores para que funcione da forma mais eficiente, várias investigações têm destacado a importância da prática consistente e regular para a aquisição de competências musicais (Bauer, 2002; Coyle, 2009; Duke, 2002; Suzuki, 1983).

De acordo com Welch & Adams (2003), um estudo em casa eficiente, além de se caracterizar pela definição de objetivos claros, pela reflexão sobre a própria aprendizagem e pela utilização dos conceitos de memória para a aquisição de competências, também deve ser estruturado, sistemático e regular. Suzuki (1983), também, destaca a importância da prática instrumental diária para uma melhor fundamentação de competências musicais.

O autor baseia-se na forma como a criança aprende a língua materna e transfere este conhecimento para a aprendizagem musical defendendo que, quando bem ensinados e praticando de forma correta e consistente, todos os alunos são capazes de desenvolver competências musicais (Suzuki, 1983).

O estudo deliberado, i. e. aquele que é planejado, estruturado e baseado em objetivos e que surge com base em motivação e atenção¹¹ (Bauer, 2002; Duke, 2002; Hallam et al., 2012), por se fundamentar numa prática eficiente, quando realizada de forma consistente, pode resultar no desenvolvimento de melhores competências musicais e cognitivas (Bauer, 2002; Coyle, 2009; Duke, 2002). Duke (2002), também, menciona a importância da repetição para o desenvolvimento de competências. A este respeito, Coyle (2009) concorda com as afirmações previamente referidas, defendendo que o estudo intensivo e repetição permitem que o cérebro crie novas conexões, permitindo que as competências musicais sejam trabalhadas de forma cada vez mais refinada. Ainda, este autor (Coyle, 2009) destaca a motivação e o ambiente de aprendizagem como fatores determinantes à aquisição de aprendizagens e desenvolvimento de competências.

Um estudo individual motivado, de acordo com (Ryan & Deci, 2000), baseia-se numa prática cujas necessidades básicas do indivíduo estão correspondidas. Desta forma, o mesmo sente-se mais envolvido na atividade. Ao cultivar estas necessidades básicas psicológicas, o aluno desenvolve motivação intrínseca, que se caracteriza pelo interesse e prazer na atividade em si e não por recompensas externas como boas notas ou reconhecimento. Este tipo de motivação leva, portanto, a uma maior persistência na prática instrumental e a uma maior resiliência perante a resolução de problemas, que se desencadeiam num desenvolvimento mais efetivo de competências musicais (Ryan & Deci, 2000).

De uma perspetiva abrangente, é consensual que a prática instrumental regular e consistente é fundamental à aprendizagem musical e ao desenvolvimento de competências (Austin & Berg, 2006; Bartel, 2008; Hallam et al., 2012; Harnum, 2014; Harris, 2015; Welch & Adams, 2003). Esta prática, quando associada à motivação e ao

¹¹ O conceito de estudo deliberado opõe-se ao conceito de estudo informal, que se caracteriza, por exemplo, pela prática instrumental por prazer, por tocar de ouvido e por improvisar (Hallam et al., 2012).

ambiente de aprendizagem pode surtir efeitos ainda mais positivos (Coyle, 2009; Ryan & Deci, 2000).

7. Justificação do Projeto, Problemática e Pergunta(s) de Investigação

Como estabelecido, o papel do Encarregado de Educação tem-se pronunciado cada vez mais importante para o desenvolvimento musical do aluno de instrumento (Creech, 2016; Harnum, 2014; Jordan Decarbo & Nelson, 2002), bem como das suas competências de autorregulação e de motivação (Creech, 2016; Harnum, 2014; Jordan-Decarbo & Nelson, 2002; Pomerantz et al., 2005). Este Projeto de Investigação procura melhorar o processo de ensino-aprendizagem de Viola de Arco explorando o comprovado papel dos EE na vida do aluno. Partindo da questão de investigação, de que forma o apoio parental influencia a motivação e a assiduidade no estudo dos alunos de Viola de Arco, pretende-se:

1. Compreender de que forma o apoio parental é experienciado pelos alunos de Viola de Arco.
2. Compreender os níveis de motivação intrínseca e extrínseca dos alunos de Viola de Arco.
3. Compreender as rotinas de estudo dos alunos de Viola de Arco.
4. Explorar possíveis associações entre o apoio parental e a motivação e entre o apoio parental e a assiduidade no estudo.

Desta forma pretende-se contribuir com investigação que justifique EE mais presentes e ativos no desenvolvimento do seu educando aspirante a músico.

8. Metodologia de Investigação

O modelo de estudo de caso é um método de investigação que envolve a análise detalhada de um caso específico ou de um pequeno grupo de casos de forma a explorar um fenómeno social complexo (Guetterman & Fetters, 2018). Normalmente utilizado em ciências sociais, como pedagogia ou sociologia, bem como em outras áreas, ajuda a fornecer uma compreensão mais completa e compreensiva do caso em questão. O estudo

de caso é uma das soluções mais utilizadas para explorar contextos complexos e entender as nuances das interações sociais (Priya, 2021), ganhando lugar na metodologia científica como um dos métodos preferíveis para responder às perguntas “como?” e “porquê?” (Yin, 2018).

De acordo com Yin (2018), o estudo de caso desempenha uma função de alta relevância na conceção do conhecimento científico robusto e contextualizado. O seu principal objetivo prende-se com a obtenção de um conhecimento aprofundado e a realização de uma análise abrangente proporcionando a edificação de estruturas teóricas sólidas e práticas fundamentadas em dados concretos. Adicionalmente, é importante ressaltar que a adoção do método de estudo de caso propicia a exploração de fenómenos intrincados que poderiam ser insuficientemente compreendidos por meio de outras abordagens metodológicas de pesquisa. Pelas razões supracitadas é um método da maior importância na pesquisa em contextos pedagógicos (Yin, 2006a).

Pelas características de natureza específica do presente objeto de investigação, nomeadamente as relativas às dificuldades específicas de uma classe de Viola de Arco, composta por alunos em diversos níveis do ensino do conservatório, aliadas à necessidade de investigar num carácter mais exploratório devido à lacuna na literatura relativa a este tema, o estudo de caso apresenta-se como o método de partida que melhor poderá explicar o fenómeno.

Este projeto de investigação recolheu dados de natureza quantitativa mensuráveis através de escalas ou valores como o tempo de estudo ou os níveis de motivação (para os quais há uma vasta gama de ferramentas desenvolvidas pela psicologia para avaliação) em adição a dados qualitativos como a percepção sobre o apoio parental. Consequentemente, foi selecionado o método de investigação mista (Guetterman & Fetters, 2018; Priya, 2021), uma abordagem metodológica que combina elementos qualitativos e quantitativos para compreender e analisar a totalidade do fenómeno que me proponho a explorar .

8.1 Etapas da Investigação

De forma a recolher a informação necessária foi desenvolvido um questionário no formato *Google Forms*. Paralelamente desenvolvido um consentimento informado assinado pelos EE que permitiam a participação do seu educando na investigação.

Posteriormente, após a assinatura do consentimento informado pelos pais, este questionário foi apresentado e devidamente preenchido. Após o preenchimento do mesmo, os dados recolhidos sofreram um processo de análise inter e intra indivíduo tendo em vista a resposta às perguntas colocadas aos objetivos de investigação.

O processo de recrutamento de participantes foi feito através de uma amostra de conveniência, aos alunos da minha classe de Viola de Arco da Escola Interartes.

8.2 Elaboração dos Questionários

Considerando os objetivos propostos para esta investigação, o questionário foi desenvolvido e respondido através da plataforma *Google Forms*. As perguntas foram dirigidas aos alunos da classe e a sua participação tinha uma duração média prevista de 10 minutos, constituído por perguntas de resposta aberta e fechada, recorrendo, também, a escalas de *Likert*. As respostas ficaram automaticamente guardadas na plataforma que permite a visualização de resultados gerais e individuais.

O questionário foi dividido em seis secções:

1. Exposição e explicação do estudo e dos seus objetivos, assim como das condições de participação.
2. Dados Demográficos: no início do questionário foram recolhidos os dados que permitem identificar o participante e caracterizar a amostra. Nomeadamente foram recolhidos dados sobre a idade, ano de escolaridade, grau do conservatório e anos de prática musical. Parecendo-me estes dados suficientes para caracterizar a amostra assegurando o anonimato dos participantes.
3. Níveis de motivação e identificação de motivadores: para a construção das perguntas desta secção foi tido como base o *Motivation for Learning Music Questionnaire: Students Questionnaire* desenvolvido pelo *Research Group in Piano Pedagogy da Universidade de Ottawa* (Comeau, G., Huta, V., Lu, YY., & Swirp, M., 2019). Esta secção inicia com uma pergunta geral e que pretende avaliar a perceção do participante - Sentes-te motivado para estudar música? – respondida através de uma escala tipo *Likert* polarizada de cinco pontos. Segue um conjunto de doze afirmações que pretendem aferir o nível de motivação intrínseca e

extrínseca do participante. Os itens 1, 3, 5, 7, 9, 12 mediam motivação extrínseca e os itens 2, 4, 6, 8, 10, 11 avaliavam a motivação intrínseca. Estas afirmações podem ser respondidas numa escala tipo *Likert* polarizada de quatro pontos, de forma a suprimir tendência de recorrer regularmente à resposta neutra (Cohen & Manion, 1994) variáveis entre concordo totalmente e discordo totalmente. Por fim, esta secção termina com uma pergunta aberta, de resposta facultativa, que pretendia aprofundar o conhecimento sobre os motivadores deste grupo específico de estudantes - Lembras-te de alguma outra razão que te faça sentir motivado a estudar? Se sim, quais?.

4. Níveis de Suporte Parental Percebido: baseado nas ideias de categorias diferentes de suporte parental de Creech (2016). Foram formuladas afirmações sobre comportamentos dos pais face ao estudo e prática de Viola de Arco. Os dados foram recolhidos através de escalas de *Likert* de 4 pontos a variar entre Nunca e Quase Sempre. A última pergunta da secção era de resposta aberta e permitia que os participantes expusessem por palavras suas, como experienciam o apoio dos pais na sua opção de estudar música - “Consideras que os teus pais te apoiam na decisão de estudar música? Porquê?”.
5. Assiduidade no Estudo: nesta secção, inicialmente, foi feito um levantamento do tempo e frequência de estudo e, de seguida, foi realizada uma pergunta aberta na qual se pretendia uma descrição da rotina de estudo, aprofundando o conhecimento sobre o participante e o tipo de estudante que é.
6. Na última secção foi agradecida a disponibilidade para participação.

8.3 Amostra

A amostra foi composta por 12 participantes ($n=12$), com idades compreendidas entre os 6 e os 17 anos ($M_e= 12.5$). Relativamente às habilitações académicas, os participantes encontravam-se a frequentar entre o 1.º e o 12.º ano, 16,7 % dos participantes frequentam o ensino primário, 58.3% encontram-se a frequentar o ensino básico e 25% estudam no ensino secundário. Quanto à prática musical revelaram ter começado a estudar música entre 1 e 10 anos ($M_e=4.92$) e encontram-se em graus do conservatório dispersos entre a

iniciação e o 8.º grau, 8.3% está na iniciação musical, 66.7% estudam no ensino básico de música e 25% frequentam o ensino secundário.

Tabela 8. Dados demográficos dos participantes

Características sociodemográficas	Participantes	
	n	%
Idade		
6	1	8.3
10	3	25
12	4	33.3
15	1	8.3
17	3	25
Ano de escolaridade		
1º ciclo	2	16.7
2º ciclo	7	58.3
Secundário	3	25
Anos de prática musical		
1	1	8.3
2	2	16.7
3	1	8.3
4	2	16.7
5	1	8.3

6	1	8.3
7	2	16.7
8	1	8.3
10	1	8.3
Grau do Conservatório		
Iniciação	1	8.3
Ensino Básico	8	66.7
Ensino Secundário	3	25

Nota: n=12; Fonte: Elaboração do autor

8.4 Princípios Éticos

De forma a respeitar os princípios éticos implicados numa investigação científica - sendo os principais o consentimento informado, a privacidade e confidencialidade, a proteção contra danos, evitar o engano ou a omissão de informação e ter particular atenção para com os grupos mais vulneráveis como é o caso das crianças (Priya, 2021; Robson e McCartan, 2016) - foram consideradas as especificidades dos participantes, nomeadamente estudantes, menores de idade sujeitos a autorização dos EE. Assim sendo, foi aplicado um consentimento informado que incluía informação relativa (1) à natureza do estudo; (2) uma breve descrição dos objetivos principais; (3) identificação do investigador e respetivo orientador; (4) termos de confidencialidade; (5) regime voluntário; e (6) recolha de dados via questionário *online*.

O consentimento foi transmitido aos participantes presencialmente durante o tempo de aula. Os mesmos levaram o consentimento para casa para ser assinado pelos pais e foi devolvido na aula seguinte. O *link* de acesso ao questionário foi enviado via *e-mail* após a receção do consentimento assinado. Para proteção dos participantes a informação recolhida é de carácter confidencial. Não foram recolhidas informações que possam identificar os participantes na recolha de dados sociodemográficos. Devido à natureza dos dados recolhidos, que apenas pretendem fazer um levantamento da rotina de estudo e

motivadores para a cumprir, foi considerado que a investigação não apresenta nenhum risco significativo, não havendo necessidade de fazer um acompanhamento dos participantes.

8.5 Análise de Dados

De acordo com Yin (2018), a análise de um estudo de caso não se rege por regras absolutas ou fórmulas confirmadas, pelo contrário deve surgir do pensamento crítico do investigador e da sua capacidade para adaptar as ferramentas de análise ao seu dispôr, ao conjunto de dados que se lhe apresenta.

Como já foi mencionado, o presente projeto de investigação apresenta dados de natureza qualitativa assim como quantitativa pelo que a estratégia de análise implicará a utilização de ferramentas adequadas a cada um dos tipos e às suas especificidades (Robson & McCartan, 2016). Assim, numa primeira fase partir de uma perspetiva descritiva do caso, organizando os mesmos de acordo com os objetivos estabelecidos. Numa segunda fase, tentei perceber se emergia algum padrão entre as variáveis analisadas e contrastar com a literatura procurando eventuais explicações para os resultados (Yin, 2018).

De acordo com Robson e McCartan (2016), quando a quantidade de dados recolhidos é reduzida, não é necessária a utilização de uma ferramenta estatística especializada, deste modo, a análise dos dados quantitativos foi realizada utilizando o programa *Microsoft Excel* através das ferramentas estatísticas e gráficas do mesmo. Seguindo a mesma lógica a análise qualitativa foi efetuada através de codificação manual e interpretada com recurso a análise *quasi-statistical* (Robson & McCartan, 2016) procurando interligar a totalidade dos dados independentemente da sua natureza. A análise será desenvolvida inter e intra participante.

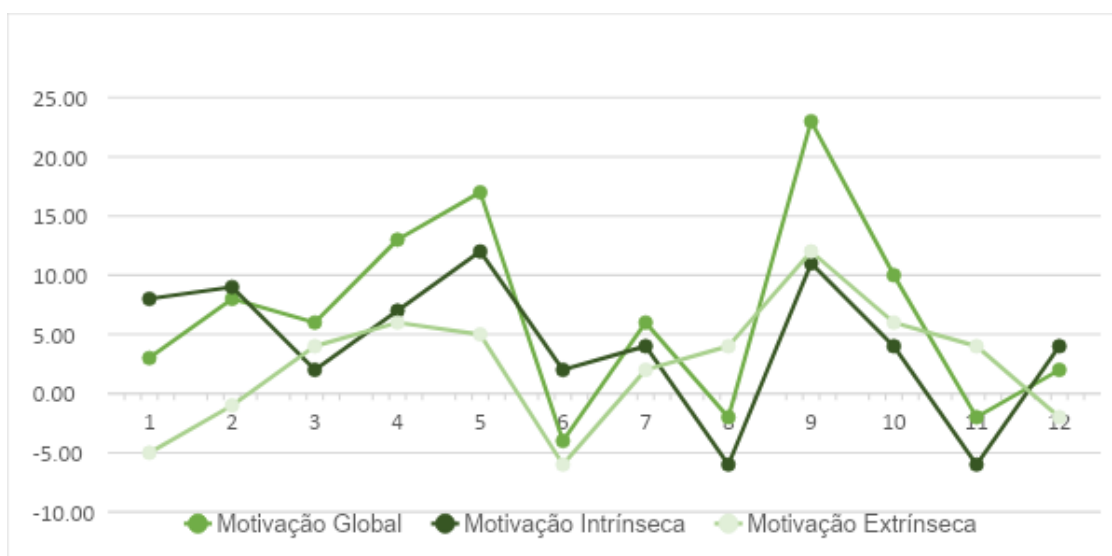
9. Desenvolvimento e Apresentação de Dados

A análise dos resultados foi feita, inicialmente, por setores respeitando a organização dos dados recolhidos em questionário. Esta análise é interparticipante, tendo como objetivo caracterizar e compreender os níveis de motivação, suporte parental percebido e assiduidade no estudo da amostra. Numa segunda fase foi efetuada a análise intraparticipante comparando as várias variáveis e combinando os dados das escalas com as respostas escritas.

9.1 Motivação

Os resultados da variável motivação foram analisados através da medição das escalas de *Likert*, para a escala de Motivação Extrínseca e a escala de Motivação Intrínseca. Aos níveis de concordância com cada afirmação foram atribuídos valores numéricos que permitiram uma análise dos dados ordinais. A chave utilizada foi: Discordo totalmente (-2); Discordo (-1); concordo (1); concordo totalmente (2). Os resultados de cada escala, para cada participante, foram o valor da soma de cada resposta dada pelo mesmo, sendo que cada escala era composta por 6 itens totalizando doze itens. O resultado da Motivação Global foi o valor da soma das duas escalas, para cada participante. Para a análise interparticipante foi aferido um nível médio de motivação de $M_e=6,67$ pontos na Escala Global de Motivação, $M_d=6$ e $MAD=6,28$.

Gráfico 1. Comparação entre os níveis de Motivação Global, Motivação Intrínseca e Motivação Extrínseca.



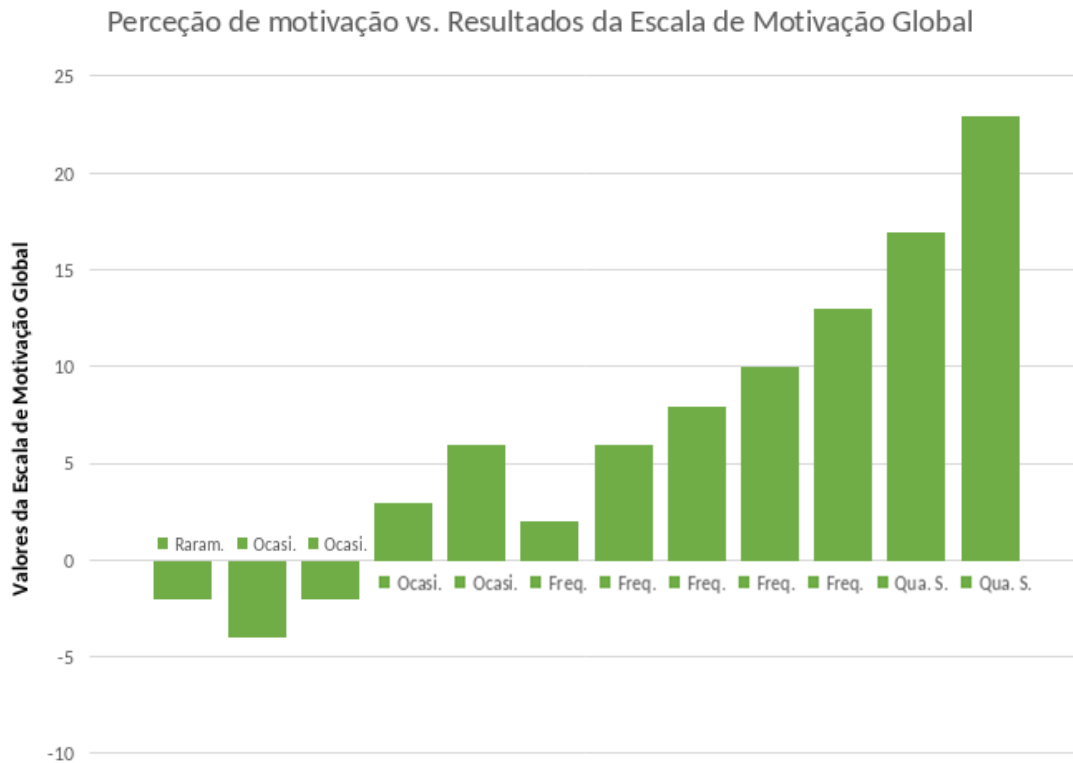
Fonte: Elaboração do autor

No gráfico acima é possível ver representados os valores das escalas (representados no eixo y) de Motivação Intrínseca, Motivação Extrínseca e Motivação Global para cada participante (representados no eixo x). Quanto maiores os valores nas escalas independentes, maior a motivação global do aluno. Estes valores foram concordantes com as respostas subjetivas sobre a percepção de motivação dos participantes¹². Quanto mais

¹² A pergunta dirigida aos participantes foi: “Sentes-te motivado para estudar música?”. E tinha cinco possibilidades de resposta: quase nunca; raramente; ocasionalmente; frequentemente; e, quase sempre.

baixos os valores dos níveis de motivação (menos identificação com motivadores), menos frequentemente sentem motivação. Tal pode ser interpretado como um indicador da validade da escala e coerência dos dados recolhidos.

Gráfico 2. Perceção de motivação vs. Resultados da Escala de Motivação Global



Fonte: Elaboração do autor

Nesta secção, cinco participantes (n=5) acrescentaram o que eles consideram serem motivadores importantes n=3 reportou gostar de assistir a concertos “Gosto de assistir a concertos” P5, e n=2 mencionou o gosto por tocar em conjunto como um dos seus principais motivadores, “Preparar uma peça com os meus colegas” P9.

9.2 Suporte parental

Relativamente à variável Suporte Parental foram, mais uma vez, atribuídos valores aos graus da escala de *Likert*. Estes valores seguiram a mesma lógica utilizada para a medição da motivação: nunca (-2); raramente (-1); frequentemente (1); Quase Sempre (2). Os resultados da escala foram obtidos através da soma destes valores, existindo apenas uma

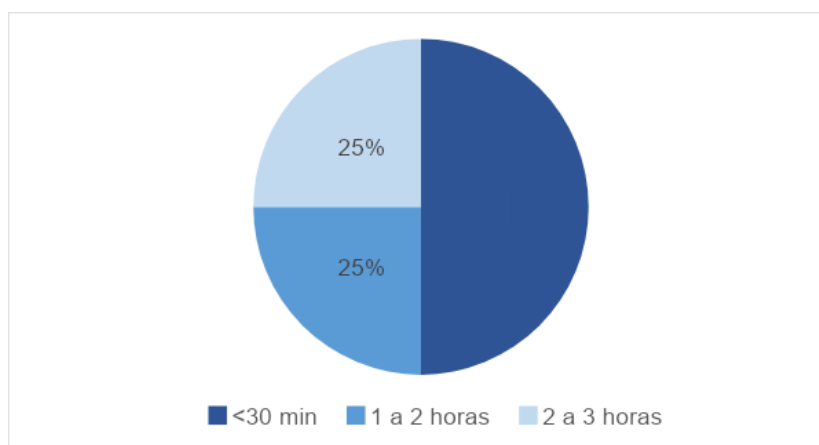
escala. A análise interparticipante revela valores de $Me=6,67$ pontos na Escala Global de Motivação, $M_d=7$ e $MAD=3.5$, o que revela menos dispersão de dados, o que pode ser explicado pela existência de apenas uma escala de medição desta variável.

Aprofundando os dados obtidos na escala, todos os participantes ($n=12$) concordaram que os pais os apoiavam no seu percurso musical. Ainda $n=10$ informaram sobre aquele que pensavam ser o principal motivo para receberem esse apoio. Nomeadamente, $n=7$ reportaram que, na sua opinião, a principal razão para os pais apoiarem o seu percurso musical é o seu próprio gosto por Música, “Porque gostam de música” P6. Por outro lado, $n=3$ afirmam que, na sua opinião e dos seus pais, a Música é importante para o seu desenvolvimento, “...relevante para o meu desenvolvimento pessoal” P10.

9.3 Assiduidade no Estudo

A assiduidade no estudo foi aferida através da indicação de número de dias por semana e de horas por dia (estimativa) que os participantes estudavam normalmente. Os participantes da amostra estudam em média ($M_e= 4,25$) entre 4 e 5 dias por semana ($D_p=1,66$). Ainda, a duração do estudo varia desde menos de 30 minutos a 2 a 3 horas por dia.

Gráfico 3. Duração do estudo em horas e minutos

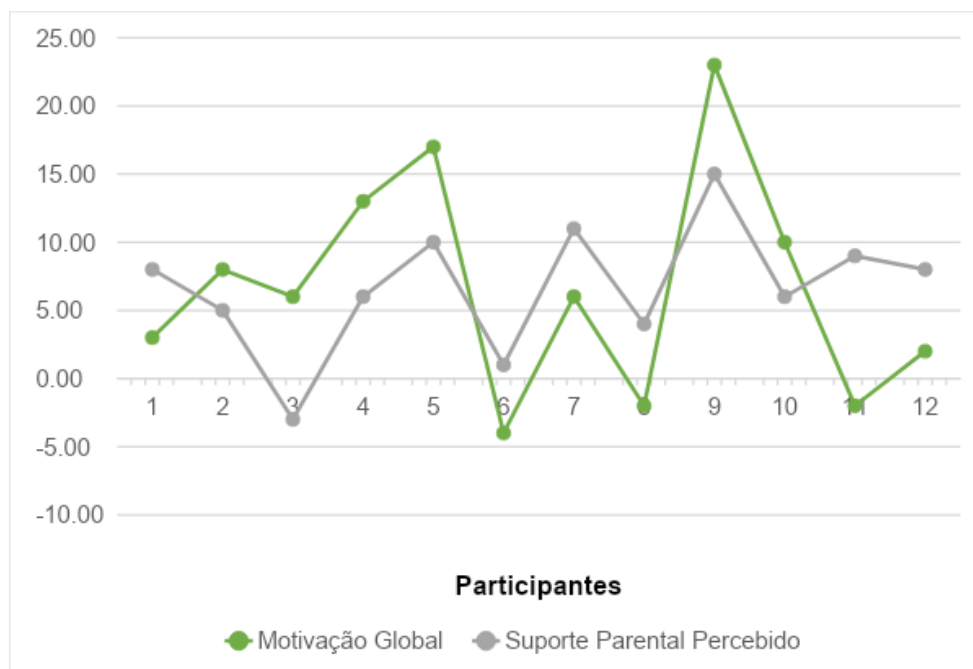


Fonte: Elaboração do autor

Ainda, foi analisada uma breve rotina de estudo dos participantes. Desta análise surgiu que todos os participantes (n=12) tocam o que o professor indica nas aulas “Preparo o repertório que trabalho com o professor” P9, e n=7 falam em tocar por diversão¹³ “Gosto de tocar para me divertir” P2

9.4 Motivação vs. Suporte Parental

Gráfico 4. Motivação vs. Suporte Parental



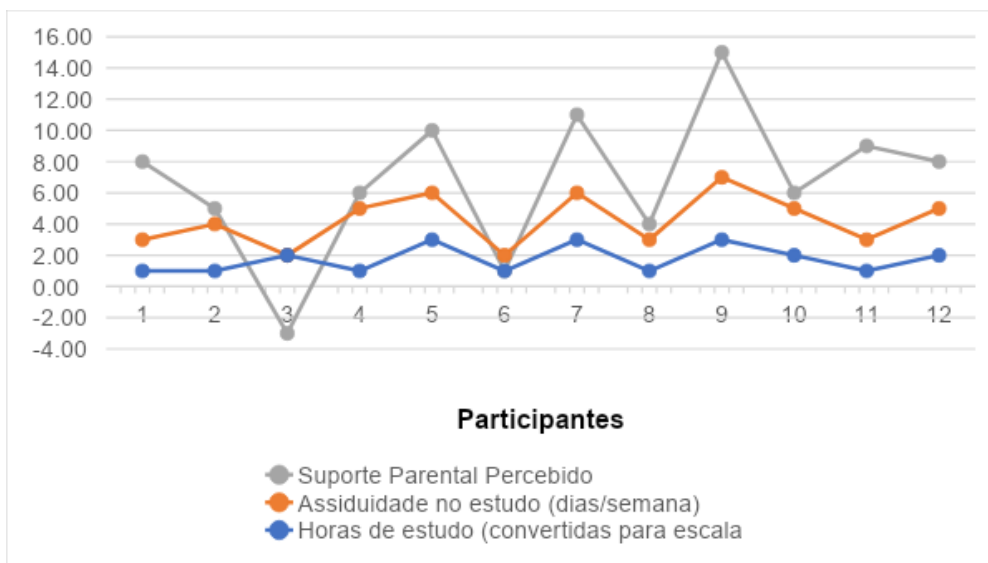
Fonte: Elaboração do autor

¹³ Tocar por diversão por surgir de diversas formas que são descritas pelos participantes, i.e. Tocar em conjunto, improvisar ou tocar músicas que gosta de ouvir.

Comparando as variáveis Motivação, representada pela Escala de Motivação Global, e o Suporte Parental, através da escala de Suporte Parental Percebido, é possível observar uma interação entre os dados. No gráfico, observa-se que para os participantes que reportam um suporte parental superior, reportam igualmente níveis superiores de motivação global, identificando-se a mesma interação para os resultados inversos obtidos.

9.5 Assiduidade no estudo vs. Suporte Parental

Gráfico 5. Assiduidade no Estudo vs. Suporte Parental



Fonte: Elaboração do autor

O mesmo tipo de interação é identificável para os indicadores de Assiduidade no Estudo e o Suporte Parental. Participantes que descrevem um Suporte Parental Superior mostram indicadores de assiduidade mais elevados que os que reportam menos percepção de suporte por parte dos pais, como pode ser observado no gráfico.

10. Análise e Discussão dos Resultados

O presente projeto de investigação teve como pergunta de partida “de que forma o apoio parental influencia a motivação e a assiduidade no estudo dos alunos de Viola de Arco?”. De forma a responder a esta complexa questão, foram estabelecidos quatro objetivos que procuram, em primeiro lugar, a caracterização da amostra relativamente aos aspetos que afetam a questão de investigação, estabelecidos pela literatura, nomeadamente, o suporte parental, a motivação e a assiduidade no estudo. E, numa segunda fase, tendo estes aspetos devidamente analisados e descritos, procurou-se relacionar os dados, para compreender como as variáveis se afetam e interagem entre si, e se são identificáveis padrões na informação que emerge dos dados.

O primeiro objetivo estabelecido, foi compreender os níveis de motivação intrínseca e extrínseca dos alunos de Viola de Arco, de acordo com os construtos propostos na teoria da autodeterminação (Deci & Ryan, 1985). Os alunos mostraram ter níveis de motivação geral heterogénios que variavam entre raramente e quase sempre. A motivação, como estabelecido, é multifatorial e, como tal, é natural que alunos de diferentes idades com diferentes contextos sociais e familiares apresentem níveis diversos de motivação. Não foi possível identificar nenhuma predominância das motivação intrínseca ou extrínseca sendo que os valores das escalas variavam para cada aluno, o que se verificou nos dados é que quanto mais os motivadores e mais fortes, maior a motivação global. Apesar da literatura sugerir que a motivação intrínseca é mais saudável, funcional e importante que a motivação extrínseca (e que se deve reduzir a dependência dos motivadores extrínsecos), também, se verifica que os motivadores intrínsecos podem ser trabalhados e desenvolvidos a longo prazo (Deci et al., 1999; Deci & Ryan, 1985, 2008; Ryan & Deci, 2000). De acordo com Niemiec & Ryan (2009).

Seguidamente, pretendeu-se compreender de que forma o suporte parental é experienciado pelos alunos de Viola de Arco. Em primeiro é necessário ressaltar que o presente estudo fala em pais por ser o que se aplica à amostra recolhida, porém, a literatura sugere que os resultados podem ser também encontrados se o apoio for dado por outros cuidadores ou EE (Simões, 2014). Os dados recolhidos apresentam formas de como o suporte parental é experienciado pelos participantes, através de comportamentos dos pais como de ir pôr e buscar às aulas, pagar as aulas, incentivar e apoiar o estudo e promover o interesse pela música. Os dados corroboram que os estudantes sentem apoio efetivo nas

três categorias propostas por Creech (2016). O apoio comportamental, mostrado através de levar os filhos às aulas, do pagamento das aulas, e do incentivo ao estudo; o cognitivo e intelectual, transmitido através da estimulação para ouvir música, conversar sobre música e do *input* sobre a *performance*; e, por fim, o pessoal, que é feito através do reforço positivo sobre a forma como tocam e o interesse mostrado em como correram as aulas. Ainda, é importante ressaltar que afirmaram sentir apoio dos pais, variando apenas na forma ou intensidade em como era dado esse apoio.

O último objetivo de análise interparticipante e caracterização da amostra foi o de compreender as rotinas de estudo dos alunos de Viola de Arco. Através da descrição das mesmas foi possível tirar conclusões sobre os pontos mais importantes da rotina dos alunos da amostra. A principal ideia a reter foi que tocar o repertório trabalhado em aula é uma grande e importante parte da rotina de estudos pelo que o professor deve ter especial atenção na preparação do trabalho de casa atendendo às idiossincrasias dos alunos e procurando motivá-los. Neste sentido deve haver um principal investimento no momento do trabalho de casa para que os objetivos sejam claros e o aluno possa tirar o melhor rendimento do estudo (Sacadura, 2021; Welch & Adams, 2003).

O objetivo principal do presente projeto de investigação foi compreender as associações entre o suporte parental e a motivação, assim como entre o suporte parental e a assiduidade no estudo.

Analisando primeiro a relação entre suporte parental e motivação, os dados mostram que há uma tendência para quando o suporte parental aumenta, a motivação também aumentar. Ou seja, mais suporte parental reflete-se em maiores níveis de motivação geral. Como tal, os dados da presente investigação corroboram a ideia de que os pais/cuidadores têm um papel fundamental no acompanhamento dos filhos no percurso musical, aumentando os níveis de motivação (Gembris & Davidson, 2002; Lehmann et al., 2007a; Sichivitsa, 2007) que, por sua vez, está associado um melhor desenvolvimento das competências musicais (Niemic & Ryan, 2009).

Por fim, quando analisada a relação entre suporte parental e assiduidade no estudo, também foi encontrada uma relação positiva entre as variáveis. Os participantes que reportaram maiores níveis de suporte parental reportaram, paralelamente, uma maior assiduidade no estudo, sendo possível observar os mesmos resultados para a relação

inversa. Assim, os dados apontam para uma influência do suporte parental sobre a assiduidade no estudo. Os pais têm um papel fundamental para incentivar, orientar e monitorizar o estudo dos seus educandos (Grolnick & Ryan, 1989).

Os dados revelaram ainda que a principal razão pela qual os pais dão este suporte aos filhos prende-se com o seu próprio gosto musical, e também pelo reconhecimento da importância da música para o desenvolvimento dos seus educandos. Estes dados podem ser um indicador interessante que permita uma maior previsão do apoio que os pais poderão dar aos seus educandos no início da sua jornada musical, assim como dar pistas sobre como os cativar a serem parte mais envolvente no percurso dos seus educandos.

O presente estudo reflete os resultados positivos do suporte parental na motivação e assiduidade no estudo de diferentes idades e graus do conservatório. O professor de instrumento tem, indubitavelmente, um papel preponderante na captação do interesse do aluno para o instrumento e a manutenção do mesmo a longo prazo, além de ser, também, o responsável por guiar num percurso musical interessante, musicalmente relevante e que lhe permita uma boa linha de progressão através de um estudo eficiente e eficaz. Porém, a aula de instrumento, ainda que da maior importância, não é suficiente perante a potencial falta de apoio dos cuidadores (Gembris & Davidson, 2002). Pais que não apoiam o estudo musical, não dão a liberdade ao estudante para praticar e explorar livremente o seu instrumento, não incentivam nem guiam para as atividades, não incentivam a procura de outros músicos, músicas ou sons. Por isso mesmo, o papel dos cuidadores, sejam eles pais, avós ou de outra qualquer natureza, é fundamental para o crescimento e formação de bons músicos, confiantes e motivados para o trabalho.

11. Conclusão

Dado que atualmente existem muitos estudos que exploram diversos tópicos relacionados com Pedagogia Musical, com uma extensa análise realizada por diversos autores, este projeto de pesquisa pretende adquirir conhecimento inovador e atualizado que possa enriquecer o campo educacional da música visando uma análise aprofundada dos efeitos indiretos, mediados pelas variáveis motivação e assiduidade no estudo, do suporte parental nos estudantes de Viola de Arco. Além disso, almejava-se que esse conhecimento tivesse um impacto prático direto na melhoria da aprendizagem dos alunos e no desempenho dos professores de instrumento musical.

Os estudantes de Viola de Arco enfrentam dificuldades específicas inerentes ao instrumento. Nomeadamente, a posição: manter a viola na posição correta é uma tarefa consideravelmente desafiante devido por ser pouco ergonômica, tornando-se cansativa. A maneira como se segura o arco requer uma colocação específica dos dedos que exige um período significativo de adaptação. Por sua vez, a mão esquerda enfrenta a responsabilidade de manter o instrumento horizontalmente estável, enquanto posiciona os dedos nas cordas nos locais adequados para produzir as notas desejadas, respeitando a afinação correta. Ambas estas tarefas requerem a sincronização do movimento do arco com a corda apropriada e a coordenação com os dedos da mão esquerda, o que representa uma tarefa desafiadora que exige tempo, paciência e persistência para aprender e aprimorar gradualmente. Após enfrentar estes primeiros, árduos desafios, surge a necessidade de produzir um som agradável, o que no início da jornada musical é uma tarefa praticamente inalcançável, que exige, mais uma vez, paciência e consistência na prática do instrumento até que se alcance um resultado satisfatório.

Todas essas dificuldades, somadas a muitas outras que podem surgir durante o processo de aprendizagem do instrumento, estabelecem uma situação na qual o apoio dos responsáveis pela educação e a motivação desempenham um papel essencial para manter a constância necessária que a aprendizagem da viola exige (Menuhin & Primrose, 1976). Em suma, a gratificação está longe de ser imediata pelo que os níveis de motivação e assiduidade no estudo precisam de estar elevados, algo que pode ser amplificado e orientado pelo suporte parental.

O presente estudo demonstra na prática, através de uma classe de Viola de Arco, que o suporte parental tem implicações a nível da motivação do aluno e pode influenciar a sua rotina de estudo, tanto em quantidade como em qualidade. Neste contexto, os pais/cuidadores têm a capacidade de estabelecer normas, orientações e restrições com o propósito de influenciar e orientar o comportamento de seus filhos em direção a aos objetivos desejados. Ambientes familiares que adotam esse conceito demonstraram ter impactos favoráveis na maneira como as crianças percebem o sucesso (Grolnick & Ryan, 1989). Por sua vez, quando a assiduidade no estudo é combinada com motivação e ambiente de aprendizagem, traduz-se em resultados de performance mais positivos (Coyle, 2009; Ryan & Deci, 2000).

Torna-se, portanto clara, a necessidade de incluir os pais no ensino e prática instrumental do seu filho. Tal pode ser conseguido através da escola ou do próprio professor, utilizando diversas estratégias como, por exemplo, convidar os pais a assistir às aulas ou incluí-los no momento da definição do trabalho de casa da semana (Margiotta, 2011).

As principais limitações do estudo estão principalmente relacionadas com condicionamentos de metodologia. De notar que devido ao público-alvo e à escolha da abordagem mista, procurando o máximo aprofundamento dos dados e das especificidades da amostra, há limitações relativas à impossibilidade de generalização dos resultados. Apresentando, porém, resultados relevantes referentes à amostra. Também, o facto da medição do suporte parental ter sido medida através da percepção que os participantes tinham das ações dos seus pais, estando esta medida sujeita a alguma subjetividade. Por outro lado, os efeitos positivos do suporte parental, ou os negativos da falta dele, estão profundamente relacionados com a percepção de quem os experiencia. Ou seja, se é verdade que a percepção dos participantes pode ser subjetiva, também se verifica que é nesta subjetividade que surgem os resultados nas outras variáveis.

Qualquer investigação adicional sobre este assunto será valiosa e essencial para continuar a aumentar a qualidade do ensino em Viola de Arco. Não obstante, há algumas ideias que surgem diretamente da presente investigação e merecem maior exploração no futuro. Nomeadamente, será possível utilizar o gosto pela música dos pais e a sua crença na contribuição da música para um desenvolvimento saudável e estimulante, como um fator preditor do suporte parental que oferecem? Também seria interessante explorar de que forma as escolas podem contribuir para que os pais possam ajudar na formação dos seus filhos. Faria sentido implementar programas de apoio e acompanhamento aos pais para saberem gerir e guiar os filhos pelos obstáculos específicos do que é estudar música e nas necessidades específicas do seu instrumento? Que programa seria esse e como seria implementado?

Referências Bibliográficas

- Associação de Amigos da Escola de Música do Conservatório Nacional*. (n.d.). Retrieved June 8, 2023, from <http://www.emcn.edu.pt/index.php/associacao-de-amigos-da-escola-de-musica-do-conservatorio-nacional>
- Associação de Pais EMCN*. (n.d.). Retrieved June 8, 2023, from <http://www.emcn.edu.pt/index.php/associacao-de-pais-emcn>
- Austin, J. R., & Berg, M. H. (2006). Exploring music practice among sixth-grade band and orchestra students. *Psychology of Music*, 34(4), 535–558. <https://doi.org/10.1177/0305735606067170>
- Bartel, L. (2008). Daily Practice: Is it Homework? *Canadian Music Educator*, 49(4), 20–21.
- Bauer, W. A. (2002). *Teaching music through performance in band: Vol. 1*. GIA Publications.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow* (pp. 349–378). Jossey-Bass.
- Bonneville-Roussy, A., Lavigne, G. L., & Vallerand, R. J. (2011). When passion leads to excellence: The case of musicians. *Psychology of Music*, 38(3), 123–138. <https://doi.org/10.1177/0305735609352441>
- Borges, M. J. (n.d.). Brevíssima notícia histórica da Escola de Música do Conservatório Nacional. Retrieved May 21, 2023, from <http://www.emcn.edu.pt/index.php/instituicao/apresentacao>
- Cardoso, F. (2007). Papel da Motivação na Aprendizagem de um Instrumento. *Revista Da APEM - Associação Portuguesa de Educação Musical*. <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:No+Title#0>
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education* (4th Editio). Routledge.

- Comeau, G., Huta, V., Lu, YY., & Swirp, M. (2019). The Motivation for Learning Music (MLM) questionnaire: Assessing children's and adolescents' autonomous motivation for learning a musical instrument. *Motivation and Emotion*, 43(5), 705-718.
- Coyle, D. (2009). *The talent code: Greatness isn't born. It's grown. Here's how*. Random House.
- Creech, A. (2010). Learning a musical instrument: The case for parental support. *Music Education Research*, 12(1), 13–32. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/14613800903569237>
- Creech, A. (2016). The Role of the Family in Supporting Learning. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (2.^a Edição). Oxford University Press.
- Creech, A., & Hallam, S. (2009). Interaction in instrumental learning: the influence of interpersonal dynamics on parents. *International Journal of Music Education*, 27(2), 94–106. <https://doi.org/10.1177/0255761409102318>
- Crozier, G. (1999). Parental involvement: Who wants it? *International Studies in Sociology of Education*, 9(3), 219–238. <https://doi.org/10.1080/09620219900200045>
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, M., & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. Cambridge University Press.
- D'Ailly, H. (2003). Children's autonomy and perceived control in learning: A model of motivation and achievement in Taiwan. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 84–96. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.84>
- Davidson, J. W., Sloboda, J. A., & Howe, M. J. A. (1995). 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.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological*

Bulletin, 125(6), 627–668. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.125.6.627>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>

Duke, R. A. (2002). *Intelligent music teaching: Essays on the core principles of effective instruction*. Learning and Behaviour Resources.

Evans, P. (2015). Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae*, 19(1), 65–83. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1029864914568044>

Gaunt, H., & Hallam, S. (2016). Individuality in the Learning of Musical Skills. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (2.^a Edição, pp. 463–477). Oxford University Press.

Gembris, H., & Davidson, J. W. (2002). Environmental Influences. In R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), *The Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* (pp. 17–30). Oxford University Press.

Ginsburg, G. S., & Bronstein, P. (1993). Family Factors Related to Children's Intrinsic/Extrinsic Motivational Orientation and Academic Performance. *Child Development*, 64(5), 1461–1474. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1993.tb02964.x>

Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (1994). Role of Parental Motivational Practices in Children's Academic Intrinsic Motivation and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 104–113. <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1202220>

Grant, A. M. (2008). The Significance of Task Significance: Job Performance Effects, Relational Mechanisms, and Boundary Conditions. *Journal of Applied Psychology*, 93(1), 108–124. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.1.108>

- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O., & Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of Parent Involvement in Children's Schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 538–548. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.538>
- Grolnick, W. S., Gurland, S. T., DeCoursey, W., & Jacob, K. (2002). Antecedents and consequences of mothers' autonomy support: an experimental investigation. *Developmental Psychology*, 38(1), 143–155. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.1.143>
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent Styles Associated with Children's Self-Regulation and Competence in School. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143–154. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.143>
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' Involvement in Children's Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivational Model. *Child Development*, 65(1), 237–252. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00747.x>
- Guetterman, T. C., & Fetters, M. D. (2018). Two Methodological Approaches to the Integration of Mixed Methods and Case Study Designs: A Systematic Review. *American Behavioral Scientist*, 62(7), 900–918. <https://doi.org/10.1177/0002764218772641>
- Hallam, S. (2002). Musical Motivation: Towards a model synthesising the research. *Music Education Research*, 4(2), 225–244. <https://doi.org/10.1080/1461380022000011939>
- Hallam, S. (2016). Motivation to Learn. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (2^a Edição, pp. 479–491). Oxford University Press.
- Hallam, S., Rinta, T., Varvarigou, M., Creech, A., Papageorgi, I., Gomes, T., & Lanipekun, J. (2012). The development of practising strategies in young people. *Psychology of Music*, 40(5), 652–680. <https://doi.org/10.1177/0305735612443868>
- Hargreaves, D. J., & North, A. C. (1997). *The Social Psychology of Music*. Oxford University Press.

- Harnum, J. (2014). *The Practice of Practice* (Illustrate).
- Harris, P. (2015). *The Virtuoso Teacher: The inspirational guide for instrumental and singing teachers*. Faber Music Ltd.
- Hornby, G., & Blackwell, I. (2018). Barriers to parental involvement in education: an update. *Educational Review*, 70(1), 109–119. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1388612>
- Jordan-Decarbo, J., & Nelson, J. A. (2002). Music and Early Childhood Education. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Oxford University Press.
- Kamins, M. L., & Dweck, C. S. (1999). Person Versus Process Praise and Criticism: Implications for Contingent Self-Worth and Coping. *Developmental Psychology*, 35(3), 835–847. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.3.835>
- Kanfer, R. (1990). Motivational theory and industrial/organizational psychology. In M. D. Dunnette & L. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology vol. 1* (pp. 75–170). Consulting Psychologist Press.
- Latham, G. P., & Locke, E. A. (2006). Enhancing the Benefits and Overcoming the Pitfalls of Goal Setting. *Organizational Dynamics*, 35(4), 332–340. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2006.08.008>
- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A., & Woody, R. H. (2007a). Practice. In A. C. Lehmann, J. A. Sloboda, & R. H. Woody (Eds.), *Psychology for Musicians* (pp. 61–81). Oxford University Press.
- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A., & Woody, R. H. (2007b). The Teacher. In A. C. Lehmann, J. A. Sloboda, & R. H. Woody (Eds.), *Psychology for Musicians* (pp. 185–204). Oxford University Press.
- Leigh, D. (2010). SWOT Analysis. In K. H. Silber, W. R. Foshay, R. Watkins, D. Leigh, J. L. Moseley, & J. C. Dessinger (Eds.), *Handbook of Improving Performance in the Workplace, Volume Two* (pp. 115–140). Pfeiffer.
- Llave, A. L., & M. C. Pérez-Llantada. (2006). *Psicología para Intérpretes Artísticos*.

Thomson Editores Spain.

- Maehr, M. L., Pintrich, P. R., & Linnenbrink, E. (2002). Motivation and Achievement. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 348–372). Oxford University Press.
- Mackinnon, D. W. (1965). Personality and the Realization of Creative Potential. *The American Psychologist*, 20(4), 273–281. <https://doi.org/10.1037/h0022403>
- Margiotta, M. (2011). Parental support in the development of young musicians: a teacher's perspective from a small-scale study of piano students and their parents. *Australian Journal of Music Education*, 1, 16–30. <http://search.proquest.com/docview/916423296?accountid=11440>
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>
- McPherson, G. E., & Zimmerman, B. J. (2002). Self-Regulation of Musical Learning: A Social Cognitive Perspective. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 327–347). Oxford University Press.
- McPherson, G. E., & McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34(3), 322–336. <https://doi.org/10.1177/0305735606064841>
- McPherson, G. E. (2009). The role of parents in children's musical development. *Psychology of Music*, 37(1), 91–110. <https://doi.org/10.1177/0305735607086049>
- Menuhin, Y., & Primrose, W. (1976). *Violin & Viola - Practical Guide By To Masters (Yehudi Menuhin Music Guides)*. Schirmer Books
- Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for Intelligence Can Undermine Children's Motivation and Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 33–52.
- Ng, F. F. Y., Kenney-Benson, G. A., & Pomerantz, E. M. (2004). Children's achievement moderates the effects of mothers' use of control and autonomy support. *Child Development*, 75(3), 764–780. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00705.x>

- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Nolen-Hoeksema, S., Wolfson, A., Mumme, D., & Guskin, K. (1995). Helplessness in Children of Depressed and Nondepressed Mothers. *Developmental Psychology*, 31(3), 377–387. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.31.3.377>
- Norton, L. (2009). Action Research in Teaching and Learning. In Action Research in Teaching and Learning. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315147581>
- Noy, P. (1968). The Development of Musical Ability. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 23(1), 332–347. <https://doi.org/10.1080/00797308.1968.11822961>
- O’Neill, S. A., & McPherson, G. E. (2002). Motivation. In R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), *The Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* (pp. 31–46). Oxford University Press. *Oferta Educativa - Cursos/ Instrumentos*. (n.d.). Retrieved May 29, 2023, from <http://www.emcn.edu.pt/index.php/ensino-2>
- Papoušek, M. (1996). Intuitive parenting: a hidden source of musical stimulation in infancy. In I. Deliège & J. Sloboda (Eds.), *Musical Beginnings: Origins and Development of Musical Competence* (online edi). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198523321.003.0004>
- Peters, R. S. (2015). The Concept of Motivation. In *The Concept of Motivation*. Routledge Revivals. <https://doi.org/10.4324/9781315712833>
- Pitts, S. (2009). Roots and routes in adult musical participation: investigating the impact of home and school on lifelong musical interest and involvement. *British Journal of Music Education*, 26(03), 241–256. <https://doi.org/10.1017/S0265051709990088>
- Pomerantz, E. M., & Ruble, D. N. (1998). The Role of Maternal Control in the Development of Sex Differences in Child Self-Evaluative Factors. *Child Development*, 69(2), 458–478.
- Pomerantz, E. M., Grolnick, W. S., & Price, C. E. (2005). The Role of Parents in How

- Children Approach Achievement. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation*. The Guildford Press.
- Priberam. (s.d.). Motivação. In *Dicionário Priberam da língua portuguesa*. Recuperado em 5 de fevereiro de 2023 de <https://dicionario.priberam.org/>
- Priya, A. (2021). Case Study Methodology of Qualitative Research: Key Attributes and Navigating the Conundrums in Its Application. *Sociological Bulletin*, 70(1), 94–110. <https://doi.org/10.1177/0038022920970318>
- Projeto Educativo de Escola 2021/2024*. (n.d.). Escola Artística de Música do Conservatório Nacional.
- Projetos Inovadores*. (n.d.). Retrieved June 4, 2023, from <http://www.emcn.edu.pt/index.php/ensino-2>
- Robson, C., & McCartan, K. (2016). *Real World Research* (4th Edition).
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sarsby, A. (2016). *SWOT Analysis: A guide to SWOT for business studies students*. Leadership Library.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (2007). *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications* (1.^a Edição). Routledge. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9780203831076>
- Sichivitsa, V. O. (2007). The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. *Research Studies in Music Education*, 29(1), 55–68. <https://doi.org/10.1177/1321103X07087568>
- Sloboda, J. A., & Howe, M. J. A. (1991). Biographical precursors of musical excellence: an interview study. *Psychology of Music*, 19, 3–21. <https://doi.org/https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0305735691191001>
- Sloboda, J., & Davidson, J. (1996). The young performing musician. In I. Deliège & J.

- Sloboda (Eds.), *Musical Beginnings: Origins and Development of Musical Competence*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198523321.003.0007>
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S., & Dornbusch, S. M. (1994). Over-Time Changes in Adjustment and Competence among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Families. *Child Development*, 65(3), 754–770. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00781.x>
- Suzuki, S. (1983). *Nurtured by love: The classic approach to talent education*. Exposition Press.
- Toff, N. (2012). *The Flute Book* (N. Toff (Ed.); Third Edit). Oxford University Press.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003–1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. Wiley.
- Welch, G., & Adams, P. (2003). *How is music learning celebrated and developed?* (Issue September). <http://eprints.ioe.ac.uk/6038/>
- Yin, R. K. (2006a). Case study methods. In J. Green, G. Camilli, & P. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (3rd ed., pp. 111-122). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zdzinski, S. F. (1996). Parental Involvement, Selected Student Attributes and Learning Outcomes in Instrumental Music. *Journal of Research in Music Education*, 44(1), 34–48. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.2307/3345412>

Anexos

Anexo 1. Consentimento informado de participação no Projeto de Investigação



Termo de Consentimento Informado

Eu, _____ (1), _____ (2)
do menor _____ (3), autorizo a
colaboração do dito menor na investigação realizada no âmbito da dissertação de mestrado de Albert
Payà Velázquez, do mestrado em Ensino da Música - Escola Superior de Música de Lisboa, sob a
orientação científica do professor Pedro Saglimbeni Muñoz.

Dou a minha autorização estando informado de que:

- A investigação tem por objetivo explorar o papel do Encarregado de Educação na Motivação e Assiduidade do Estudo em Casa dos alunos da classe de Viola d'Arco da escola Interartes,
- A participação do meu educando envolve o preenchimento de um questionário com duração aproximada de 10 min.
- As respostas serão recolhidas de forma anónima e confidencial.
- Não existem riscos significativos decorrentes da aplicação deste questionário.
- A minha autorização fica dependente do assentimento do menor, sendo que ambas podem ser retiradas a qualquer momento da realização do trabalho.

(4)

(5)

(1) Nome da pessoa que autoriza, (2) relação com o menor (p. ex. pai, mãe, tutor), (3) nome do menor, (4) local e data, (5) assinatura da pessoa que autoriza

Fonte: elaboração do autor

Anexo 2. Questionário de Dados Sociodemográficos, Avaliação da Motivação. Avaliação do Suporte Parental e Avaliação da Assiduidade no Estudo



O presente questionário foi desenvolvido no âmbito da dissertação de mestrado de Albert Payà Velázquez, do mestrado em Ensino de Música - Escola Superior de Música de Lisboa, sob a orientação científica do professor Pedro Saglimbeni Muñoz. A dissertação visa explorar o papel do Encarregado de Educação na Motivação e Assiduidade do Estudo em Casa, dos alunos da classe de Viola de Arco da escola Interartes.

A participação no estudo é de cariz voluntário e a qualquer momento poderás desistir da mesma sem quaisquer consequências, para isso terás apenas que sair do questionário. Os dados recolhidos são confidenciais e anónimos, podendo ser consultados e analisados unicamente pelo investigador e o orientador. A análise dos mesmos é feita de forma global, não individualizada.

Para participar na investigação terás que completar este questionário, com duração aproximada de 10 min, durante os quais terás que escolher a resposta que consideras mais adequada para cada uma das perguntas apresentadas. É importante ressaltar que não há respostas certas ou erradas, todas as respostas são válidas. Procuro saber a tua visão sobre estes temas.

A qualidade e o sucesso deste estudo dependem significativamente da tua colaboração, pela qual desde já agradeço sinceramente.

Secção 1. Dados Sociodemográficos

Idade: _____ anos

Qual o teu ano de escolaridade? _____

Qual o teu grau do conservatório? _____

Secção 2. Motivação

Nesta secção peço que identifiques quais destas razões representam melhor os motivos pelos quais te sentes motivado a tocar o teu instrumento.

Há quantos anos estudas música? _____

Sentes-te motivado para estudar música?

- Quase Nunca
- Raramente
- Ocasionalmente
- Frequentemente
- Quase Sempre

Estudo Viola de Arco...

1. para o professor não ficar chateado.

- Discordo Totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo Totalmente

2. porque quero saber tocar melhor.

- Discordo Totalmente

- Discordo

- Concordo

- Concordo Totalmente

3. porque me sinto culpado se não estudar.

- Discordo Totalmente

- Discordo

- Concordo

- Concordo Totalmente

4. porque é divertido.

- Discordo Totalmente

- Discordo

- Concordo

- Concordo Totalmente

5. porque os meus pais me pagam para isso.

- Discordo Totalmente

- Discordo

- Concordo

- Concordo Totalmente

6. porque me imagino como músico, no futuro.

- Discordo Totalmente

- Discordo

- Concordo

- Concordo Totalmente

7. porque os meus pais ficariam desapontados se desistisse.

- Discordo Totalmente

- Discordo

- Concordo

- Concordo Totalmente

8. porque a música é uma parte importante da minha vida.

- Discordo Totalmente

- Discordo

- Concordo

- Concordo Totalmente

9. porque é importante para os meus pais que eu aprenda música.

- Discordo Totalmente

- Discordo

- Concordo

- Concordo Totalmente

10. porque gosto de aprender peças novas.

- Discordo Totalmente

- Discordo

- Concordo

- Concordo Totalmente

11. porque tenho vontade de estudar.

- Discordo Totalmente

- Discordo

- Concordo

- Concordo Totalmente

12. porque não me quero envergonhar perante o professor e/ou os colegas.

- Discordo Totalmente

- Discordo

- Concordo

- Concordo Totalmente

Lembras-te de alguma outra razão que te faça sentir motivado a estudar? Se sim, quais?

Secção 3. Suporte Parental

Nesta secção peço que descrevas o apoio que sentes, por parte dos teus pais, para estudar música.

Os meus pais...

1. assistem às aulas de Viola de Arco.

- Nunca

- Raramente

- Frequentemente

- Quase Sempre

2. dão-me opinião sobre a forma como toco.

- Nunca

- Raramente

- Frequentemente

- Quase Sempre

3. perguntam-me como correu a aula de Viola de Arco.

- Nunca

- Raramente

- Frequentemente

- Quase Sempre

4. lembram-me que tenho de estudar Viola de Arco.

- Nunca

- Raramente

- Frequentemente

- Quase Sempre

5. assistem às minhas sessões de estudo.

- Nunca

- Raramente

- Frequentemente

- Quase Sempre

6. incentivam-me a estudar música.

- Nunca

- Raramente

- Frequentemente

- Quase Sempre

7. reconhecem o instrumento como uma disciplina importante.

- Nunca

- Raramente

- Frequentemente

- Quase Sempre

8. obrigam-me a estudar Viola de Arco.

- Nunca

- Raramente

- Frequentemente

- Quase Sempre

9. dão-me transporte para ir para as aulas de música.

- Nunca

- Raramente

- Frequentemente

- Quase Sempre

10. falam sobre música comigo.

- Nunca
- Raramente
- Frequentemente
- Quase Sempre

11. dizem que eu toco bem.

- Nunca
- Raramente
- Frequentemente
- Quase Sempre

12. gostam de me ouvir tocar.

- Nunca
- Raramente
- Frequentemente
- Quase Sempre

Consideras que os teus pais te apoiam na decisão de estudar música? Porquê?

Secção 4. Assiduidade no estudo

Nesta secção peço que descrevas a tua rotina de estudo.

Quantos dias por semana costumas estudar?

Quanto tempo costuma durar uma sessão de estudo, para ti?

- < 30 min

- Entre 1h e 2h

- Entre 2h e 3h

- Entre 3h e 4h

- > 4h

Descreve, brevemente, a tua rotina de estudo. (Costumas estudar só o que o professor manda? Tens momentos em que tocas só para te divertir? Em que parte do estudo costumavas usar mais tempo: escalas, peças, estudos?)

Obrigado pela tua participação!

Fonte: Elaboração do autor