



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Música de Lisboa

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Mestrado em Ensino da Música

João Carlos Luxembourg Lopes Barata

Junho 2014

Professor Orientador: Professor Pedro Saglimbeni Muñoz

Professor Cooperante: Professor Vasco Broco

Agradecimentos:

À minha família, nomeadamente aos meus avós que me criaram e à minha mãe que sempre me apoiou no meu percurso académico e artístico;

Às minhas professoras da escola primária no Externato Luso-Britânico, D. Maria José e D. Isabel, que despoletaram a minha paixão pela educação e pelo conhecimento;

Ao professor José Teixeira no Colégio Moderno, que descobriu e explorou a minha vocação para a música;

Aos meus professores da Escola de Música do Conservatório Nacional, nomeadamente Eurico Carrapatoso, Francisco Cardoso e Isabel Pimentel, por, através do seu exemplo, me mostrarem como seria ser docente do ensino especializado da música;

Ao professor Pedro Saglimbeni Muñoz, por partilhar comigo o seu conhecimento e experiência nos últimos anos, que me permitiram crescer como músico e professor;

Aos colegas que comigo colaboraram e partilharam experiências, enriquecendo a minha aprendizagem neste mestrado;

À Direcção da AMA e ao professor Vasco Broco, pela colaboração na organização e realização do Estágio do Ensino Especializado;

Aos Encarregados de Educação e alunos envolvidos, pela sua vontade em participar comigo neste projecto.

Resumo I (Prática Pedagógica)

O estágio foi realizado na Academia de Música de Almada (AMA) com três alunos de níveis diferentes: *Aluno x*, Iniciação Musical; *Aluna y*, 2º grau; e *Aluna z*, 5º grau.

A planificação do trabalho foi feita com a colaboração do professor Vasco Broco e sob a supervisão do professor Pedro Saglimbeni Muñoz, tendo por base o programa da AMA e procurando corresponder às necessidades individuais de cada aluno, bem como respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem.

Dadas as diferenças de idade e de nível, os objectivos que procurei atingir com cada aluno durante o ano lectivo são naturalmente díspares, bem como a perspectiva de cada um em relação ao próprio instrumento e ao ensino da música. Enquanto que os mais novos encaram a aprendizagem musical como uma actividade meramente recreativa, pelo menos por enquanto, a *Aluna z* ambiciona fazer uma carreira como instrumentista. Mesmo entre os mais novos há diferenças, pois apesar de o *Aluno x* ainda estar a frequentar a Iniciação Musical, já iniciou a sua aprendizagem há mais tempo do que a *Aluna y*, encarando o ensino com mais seriedade.

A AMA tem a vantagem de ter um pianista acompanhador disponível para cada dia da semana, o que tornou possível desenvolver um trabalho consistente com os alunos em termos de ensaios e audições.

As audições e momentos de avaliação foram marcados em reuniões de Departamento Curricular, à excepção da calendarização das Provas Globais que foi feita em reunião de Conselho Pedagógico. O aproveitamento foi positivo para os três alunos no final do estágio, tendo todos transitado para o nível de ensino seguinte.

Resumo II (Investigação)

Encontrando-me a frequentar o Mestrado em Ensino da Música, quis desde logo escolher um tema que se relacionasse com o Ensino Especializado da Música. Para mim, este tema tinha forçosamente de se focar em dois aspectos chave; por um lado, tinha de ser um complemento ao meu Estágio do Ensino Especializado, permitindo-me otimizar os resultados obtidos com os meus alunos na AMA, por outro, queria que a área de interesse estivesse de alguma forma relacionada com outros elementos que não apenas o professor e o aluno, uma vez que estes são os elementos com que lido mais no meu próprio dia-a-dia, proporcionado-me assim a hipótese de aprender mais com o processo de investigação e dando alguma transversalidade e relevância a este trabalho. Acabei então por escolher "a família" como área de interesse, nomeadamente a importância do *background* familiar.

Depois de escolhido o tema, elaborei um projecto de investigação que tentou responder à pergunta "De que formas pode o *background* familiar influenciar os resultados obtidos na aprendizagem da Viola de Arco e do Violino por crianças e adolescentes?", tendo para isso feito uma extensa Revisão da Literatura, dada a especificidade do tema. Optei por utilizar o "questionário" e a observação participante como recursos metodológicos, envolvendo na investigação tanto os alunos como os seus encarregados de educação. Na Apresentação e Análise de Resultados fiz o cruzamento dos dados e teci algumas considerações gerais que me permitiram avaliar a pertinência e os resultados da investigação na Conclusão.

Palavras-chave:

background familiar, resultados obtidos na aprendizagem, viola de arco, violino, crianças, infância, adolescentes, adolescência.

Abstract I (Teaching)

The internship was performed at *Academia de Música de Almada (AMA)* with three students from different levels: *Student x*, Musical Initiation; *Student y*, 2nd level; and *Student z*, 5th level.

All of the planning involved in the teaching process was accomplished with the kind cooperation of professor Vasco Broco and under the supervision of professor Pedro Saglimbeni Muñoz. I tried to respect each student's learning curve, matching their individual needs, while following AMA's program at the same time.

Considering the differences in age and level between students, the goals I tried to achieve with each one are naturally different, as well as each one's perspective concerning their instrument and the learning process itself. While the younger ones, at least for now, view their musical learning as a hobby, *Student z* wishes to pursue a career as a violist. Even among the other two there are differences, for though *Student x* is still in Musical Initiation, he has been playing for a longer period of time than *Student y*, which makes him face the learning process more seriously.

AMA has the advantage of having a pianist available for accompaniment every day, which made it possible for me to develop consistent work with the students concerning rehearsals with piano and auditions.

The auditions and tests were scheduled in department meetings, with the exception of the Global Tests, which were scheduled by the school's Teaching Counsel. All of the students had positive results at the end of the internship, thereby passing to the next learning level.

Abstract II (Research)

As I was attending the Masters in Music Teaching, I always wanted to choose a topic that somehow related to the activity of teaching. For me, the topic had to focus on two major aspects; on one hand it had to be a supporting feature of my internship, allowing me to maximize the results with my own students at *AMA*, on the other hand I wanted the subject area to be related to elements other than just the teacher or the student, considering that these are the elements I deal with the most everyday, thus allowing me the chance to learn more with the research process and inscribing some purpose and meaning to this work. I finally ended up choosing "family" as a subject area, more precisely the influence of family background.

Once the topic was chosen, I formulated a research project that sought to answer the research question, "In which ways can family background affect the learning results of children and adolescents learning the Viola and the Violin?", which required me to undertake a vast literature review, given the specificity of the topic. I decided to use the "questionnaire" and participant observation as a methodology, involving both students and guardians in the research. On the final sections I presented the findings and wove in some considerations regarding the results and the pertinence of my work.

Keywords:

family background, learning results, viola, violin, children, childhood, adolescents, adolescence

Índice Geral

Agradecimentos	III
Resumos	IV
Abstracts	VI
Secção I - Prática Pedagógica	1
1. Caracterização da Escola	3
2. Caracterização dos Alunos	6
2.1. <i>Aluno x</i>	6
2.2. <i>Aluna y</i>	7
2.3. <i>Aluna z</i>	8
3. Práticas Educativas Desenvolvidas	9
3.1. Considerações Gerais	9
3.2. Abordagem ao meu processo de ensino	12
3.3. Trabalho individual realizado com os alunos	16
3.3.1. <i>Aluno x</i>	16
3.3.2. <i>Aluna y</i>	19
3.3.3. <i>Aluna z</i>	23
3.4. Avaliação	27
3.5. Participação em actividades exteriores à sala de aula	29

4. Análise Crítica da Actividade Docente	30
4.1. Análise das Avaliações	31
4.2. Reflexão Auto-Avaliativa	34
5. Conclusão	35
Secção II - Investigação	37
1. Descrição do Projecto de Investigação	39
2. Revisão de Literatura	40
2.1. Socialização, primária e secundária	40
2.2. Infância e adolescência	41
2.3. Aprendizagem e aprendizagem instrumental	42
2.4. <i>Background</i> familiar	43
3. Metodologia de Investigação	44
3.1. Contextualização do problema	44
3.2. Problemática	45
3.3. Questão de investigação	46
3.4. Objectivos do estudo	47
3.4.1. Objectivos gerais	47
3.4.2. Objectivos específicos	47
3.5. Cronograma	48
3.6. Natureza do estudo	49

3.7. Métodos de recolha de dados	50
3.7.1. Observação	50
3.7.2. Questionários	52
3.8. Objecto de estudo	53
3.8.1. Alunos	53
3.8.1.1. Características comuns	54
3.8.1.2. Características diferenciadas	55
3.8.2. Pais	56
3.9. Ética na investigação	57
4. Apresentação e Análise de Resultados	58
4.1. Caracterização da amostra e apresentação dos dados	58
4.2. Divergências	63
4.3. Análise de resultados	73
4.4. Papel do encarregado de educação	89
5. Conclusão	93
Reflexão Final	95
Bibliografia	96
Anexos	99
Anexo I - Questionário aos alunos	99
Anexo II - Questionário aos encarregados de educação	100

Índice de Tabelas

Tabela I - Avaliação dos alunos inseridos no Estágio do Ensino Especializado	28
Tabela II - Evolução de competências adquiridas ao longo do ano lectivo 2012/2013	31
Tabela III - Cronograma para a realização do estudo	48
Tabela IV - Apresentação dos dados provenientes dos questionários e da observação	60-62

Índice de Gráficos

Gráfico I - Distribuição dos alunos inquiridos por curso e regime de frequência, relativamente ao total da AMA	58
Gráfico II - Distribuição dos alunos inquiridos por sexo, relativamente ao total da AMA	58
Gráfico III - Distribuição dos alunos inquiridos por idade	59
Gráfico IV - Distribuição dos alunos inquiridos por anos completos de aprendizagem	59

Índice de Abreviaturas e Siglas

Abreviatura/Sigla	Significado
AMA	Academia de Música de Almada
ATC	Análise e Técnicas de Composição
CBA	Curso Básico Articulado
CBS	Curso Básico Supletivo
CIMCA	Concurso Internacional de Música Cidade de Almada
CMA	Câmara Municipal de Almada
DRELVT	Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo
EMCN	Escola de Música do Conservatório Nacional
EPMAA	Escola Profissional de Música e Artes de Almada
ESML	Escola Superior de Música de Lisboa
IM	Iniciação Musical
RL	Regime Livre
SRMT	Sociedade Recreativa Musical Trafariense

Secção I – Prática Pedagógica

1. Caracterização da Escola

A Academia de Música de Almada (AMA) é um estabelecimento particular do ensino especializado da música, que tem como entidade titular a Sociedade por quotas Almamúsica Produções Musicais, Lda.

O encerramento do Conservatório Regional de Almada e da Escola Profissional de Música e Artes de Almada (EPMAA) criou um enorme vazio no que diz respeito ao ensino especializado da música nos concelhos da margem sul da Área Metropolitana de Lisboa, trazendo também graves problemas para toda a comunidade educativa local, nomeadamente no que diz respeito ao prosseguimento de estudos por parte dos alunos e à extinção dos postos de trabalho dos funcionários docentes e não docentes.

No decorrer da construção das instalações da Sociedade Recreativa Musical Trafariense (SRMT), um grupo de encarregados de educação juntamente com a Sociedade Almamúsica – Produções musicais, Lda., verificou que, com as devidas alterações, aquelas ofereciam as condições necessárias à instalação de uma escola de ensino vocacional da música, respondendo assim às necessidades das populações dos concelhos da margem sul da Área Metropolitana de Lisboa. Esta proposta, desde logo acarinhada pela direcção e pelos sócios da SRMT, foi apresentada à Câmara Municipal de Almada (CMA) que disponibilizou o seu apoio, considerando ser este um projeto de interesse cultural para o Concelho.

Reunidas as condições, a 28 de fevereiro de 2003 foi apresentada à Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo (DRELVT), uma candidatura para a obtenção da autorização de funcionamento para a AMA. Decorridos praticamente dois anos lectivos de funcionamento, foi concedida autorização definitiva de funcionamento a 19 de outubro de 2005. Tem-lhe sido concedido paralelismo pedagógico bianualmente pela DRELVT (Despacho nº 18/SERE/87, de 9 de dezembro). Desde o ano lectivo 2008/2009, tem celebrado contratos de patrocínio anuais com o Ministério da Educação, situação que permitiu uma redução significativa das mensalidades, bem como o acesso de outros alunos ao regime Articulado, alargando vastamente o leque de alunos e a dimensão da escola.

Os Cursos ministrados na AMA são os de Regime Livre (RL), Iniciação Musical (IM), Curso Básico Articulado (CBA) ou Curso Básico Supletivo (CBS) e o Curso Secundário, também em ambos os regimes. Para o regime articulado, a AMA tem protocolos com as seguintes escolas: Agrupamento de Escolas D. António da Costa, Agrupamento Vertical de Escolas Elias Garcia, Agrupamento de Escolas Anselmo de Andrade, Agrupamento Vertical de Escolas Comandante Conceição de Silva, Agrupamento de Escolas O Rouxinol, Agrupamento de Escolas Dr. António Augusto Louro, Agrupamento de Escolas de Vale de Milhaços, Agrupamento de Escolas de Vale Rosal, Agrupamento de Escolas da Costa de Caparica, Agrupamento de Escolas Paulo da Gama, Escola Secundária Daniel Sampaio, Escola Secundária do Monte de Caparica, Escola Secundária Manuel Cargaleiro.

As instalações são constituídas por duas salas de turma, um estúdio de acústica e ATC, seis salas de instrumento, um gabinete de Direcção e outro destinado aos serviços de secretaria. Estão também incluídas três instalações sanitárias – masculino, feminino e deficientes, encontrando-se o edifício dotado de todos os meios mecânicos de acesso aos mesmos. São de utilização comum com a SRMT o Auditório, o bar e a e sala de convívio.

O regime articulado prevê que parte das aulas de turma possa ser leccionada nas instalações das escolas com protocolo, sempre que para isso haja condições, o que tem possibilitado uma boa gestão de um espaço tão pequeno para um universo de quase trezentos alunos. Apesar de haver poucas salas específicas de instrumento, as restantes acabam por funcionar como tal sempre que não estão ocupadas.

Sendo uma escola relativamente recente, é impossível falar de uma "tradição" na formação de músicos como, por exemplo, na EMCN, ainda não houve um espaço de tempo suficientemente alargado para que a sua influência se fizesse notar nesse sentido. No entanto, alguns dos seus ex-alunos encontram-se neste momento a prosseguir os seus estudos nas Escolas Superiores de Música do país, enquanto que outros que ainda frequentam o curso já foram premiados em diversos concursos nacionais, por isso é seguro afirmar que a AMA tem dado um bom contributo na dinamização do ensino e prática musicais, não apenas no que diz respeito à margem sul da área metropolitana de Lisboa, mas a todo o país. Tem ficado também conotada pela criação de público e ouvintes, devido à regularidade das suas apresentações públicas bem como à diversidade das mesmas.

Paralelamente às actividades lectivas, a AMA tem vindo a dinamizar alguns projectos nos últimos anos, dos quais se destacam os Estágios de Música de Câmara e Orquestra, o Concurso Internacional de Música Cidade de Almada (CIMCA), para Guitarra e Piano, Masterclasses, e a encenação da ópera "Pollicino" de Hans Werner Henze. Este tipo de projectos tem vindo a dar grande visibilidade e credibilidade à AMA, tanto a nível local como nacional, nomeadamente o CIMCA que já vai na sua 4ª edição ininterrupta, sempre com elevado nível e número de participantes.

Devido ao crescimento da escola nos últimos dez anos, bem como ao contínuo reconhecimento e valorização do trabalho realizado, a AMA e a CMA assinaram um contrato para cedência de novas instalações. A CMA comprometeu-se a financiar a recuperação do espaço previamente ocupado pela EPMAA no Solar dos Zagallos, tendo as obras já sido iniciadas e estando a inauguração das novas instalações prevista para o ano de 2015.

2. Caracterização dos Alunos

Uma caracterização, qualquer que seja, é sempre referente a um espaço no tempo específico, definido. Uma vez que o Estágio do Ensino Especializado teve a duração de um ano lectivo, achei por bem fazer uma caracterização dos alunos respeitante ao seu início. Ao longo do ano, naturalmente, houve alterações em cada um dos alunos, por isso optei por definir esta caracterização como um ponto de partida, estando estas alterações posteriormente contempladas nas práticas educativas desenvolvidas e/ou na conclusão.

2.1. Aluno x

O Aluno x tem 8 anos e está na Iniciação Musical (4º ano). Começou a aprender violino na AMA quando estava no 2º ano, sendo meu aluno desde o início.

No 2º e 3º anos, tinha uma aula de 45 minutos partilhada com outro aluno, no entanto este ano, a meu conselho, os pais aceitaram investir mais no seu ensino, tendo passado a ter uma aula individual de 45 minutos. Ambos apoiam o filho na sua aprendizagem, apesar de nenhum deles ter conhecimentos musicais. Sempre teve acesso ao instrumento adequado para o tamanho dele, o que facilitou a sua aprendizagem.

O Aluno x gosta muito de tocar e apesar de ser um pouco resistente a novas dificuldades acaba quase sempre por as superar. Tem demonstrado ter algumas capacidades auditivas, sendo capaz de corrigir a afinação, no entanto nem sempre o faz. A sua leitura musical é boa para o nível em que se encontra, dominando a 1ª posição (apesar de ainda não ter abordado tonalidades com bemóis na armação de clave) e já sendo capaz de fazer algumas escalas, no entanto ainda não conhece a estrutura duma escala em si. Tem uma boa postura a nível dos pés, costas e do instrumento, mas levanta demasiado o ombro e cotovelo direitos quando toca. Distribui bem o arco mas tem alguma dificuldade em executar passagens ligadas. Ainda não utiliza muitas dinâmicas quando toca, mas tem um som limpo e forte. As suas audições costumam ser boas, demonstrando bastante segurança.

2.2. Aluna y

A *Aluna y* tem 11 anos e está no 2º grau (6º ano). Começou a aprender viola na AMA quando tinha 10 anos, tendo entrado para o 1º grau sem iniciação musical prévia e estando comigo desde o início. Encontra-se a frequentar o CBA na AMA, tendo 45 minutos de aula individual por semana.

Os pais da *Aluna y* são separados e a mãe é a única que apoia a filha na aprendizagem do instrumento, não podendo ela sequer praticar quando está em casa do pai. Vai transitar agora para um instrumento maior, mas ainda não o adquiriu.

A *Aluna y* é muito empenhada nas aulas em si, mas quase nunca estuda em casa. Nem sempre corrige a afinação, mas consegue facilmente identificar os seus erros. Ela tem muito boa memória e isso está a impedi-la de progredir mais na leitura na clave de dó que está atrasada para o seu nível. Apesar de já dominar a 1ª posição e ser capaz de fazer algumas escalas, o seu 4º dedo está por vezes escondido e ainda não conhece a estrutura de uma escala em si. Tem alguns problemas a nível da sonoridade, mas na minha perspectiva isso está relacionado com a má qualidade do seu instrumento, uma vez que tem uma ótima posição da mão direita. Já toca passagens ligadas mas ainda tem algumas dificuldades quando o ritmo é pontuado. Ainda não fez muitas audições, mas em geral teve bom desempenho tendo inclusive tocado sempre de cor.

2.3. Aluna z

A *Aluna z* tem 14 anos e está no 5º grau (9º ano). Começou a aprender viola na AMA quando tinha 10 anos, tendo entrado para o 1º grau sem iniciação musical prévia, estando comigo desde o 3º grau. Encontra-se a frequentar o último ano do CBA na AMA, tendo 45 minutos de aula individual por semana.

Os pais da *Aluna z* são separados e o pai é o único que apoia a filha na aprendizagem do instrumento. Por razões económicas, não dispõe de um instrumento adequado para o nível de ensino em que se encontra, estando no entanto acordado adquirir um antes do início do 2º período.

A *Aluna z* gosta muito do instrumento e quer seguir carreira como instrumentista, mas dada a alta competitividade que existe tem medo de não conseguir. A aluna tem muito bom ouvido e utiliza-se disso para compensar um ligeiro défice a nível da leitura musical. Faz escalas de 3 oitavas, mas devagar pois ainda não domina completamente as mudanças de posição. Tem alguma dificuldade a fazer acordes e ainda não toca cordas dobradas. Já faz vibrato mas ainda não consegue controlá-lo bem. Tem tendência a correr, preocupando-se demasiado com a mão esquerda e pouco com a mão direita, tendo assim alguns problemas ao nível da distribuição do arco e da sonoridade. Ela sabe pôr o instrumento de forma a ter um bom campo de trabalho, no entanto tende a ficar com má postura quando executa passagens mais difíceis. Tem uma boa capacidade de trabalho mas habitualmente prepara o programa em cima da hora, dedicando-se a ler outras peças extra-aula em vez de trabalhar estas com consistência. Emocionalmente, é uma aluna um pouco instável, o que faz com que o nível das suas audições possa ter grandes oscilações devido à sua insegurança.

3. Práticas Educativas Desenvolvidas

3.1. Considerações gerais

Ao estatuto de professor (no sentido lato) é inerente um conjunto de valores que dão à profissão grande responsabilidade. O contacto permanente com crianças e jovens, em fase de crescimento e amadurecimento, faz com que o professor tenha de ser um exemplo para a sociedade. A isso acresce obrigatoriamente o "ser bom professor". Mas o que é "ser bom professor"?

O professor não pode limitar a sua acção à sala de aula, muitas vezes tem de ser um agente intermediário entre o aluno e terceiros, como a família do aluno, a comunidade local, a comunidade educativa, a Direcção, entre outros. Para os professores de instrumento esta responsabilidade é acrescida, pois uma vez que as aulas são individuais, a relação professor-aluno é sempre mais forte do que no ensino regular, existindo entre ambos, bidireccionalmente, uma grande relação de confiança (naturalmente no início da aprendizagem não existe, mas esta acaba por ser criada ao longo do tempo).

As aulas individuais são também um grande privilégio, tanto para o professor como para o aluno. Por um lado, o professor fica mais livre para leccionar sem ter de se preocupar (tanto) com a gestão de comportamento dos alunos ou com os seus diferentes ritmos de aprendizagem (uma vez que existe apenas um aluno), aumentando assim o tempo útil de aula, enquanto que o aluno consegue ter uma aula optimizada para si, sendo o foco de atenção do professor do início ao fim da aula e tendo uma aula ajustada ao seu ritmo de aprendizagem.

No caso específico do Ensino Especializado da Música, existe uma dualidade constante ao nível da postura do professor de instrumento. Este deve leccionar com os níveis de rigor e exigência requeridos para que o aluno consiga desempenhar a difícil função de tocar um instrumento, mas ao mesmo tempo deve proporcionar à aula um ambiente tolerante e encorajador, tendo também a obrigação de estar informado sobre as condições ou

limitações do aluno para a prática da actividade, quer sejam físicas, psicológicas, logísticas, sociais, económicas, familiares, etc. Assim sendo, não existe propriamente um arquétipo estanque do professor de instrumento, este deve saber adaptar-se às situações particulares de cada aluno.

O professor de instrumento deve também ser sensível aos objectivos dos alunos na aprendizagem e aos objectivos dos pais para o aluno de forma a saber gerir as suas expectativas. Hoje em dia, devido ao surgimento do Regime Articulado, houve uma "democratização" do acesso ao Ensino Especializado da Música, o que tem vantagens e desvantagens. Se, por um lado, há mais oportunidades para os alunos poderem aprender um instrumento, tanto economicamente (uma vez que não há custos para as famílias sem ser com a aquisição do instrumento e material escolar) como geograficamente, também há mais casos de insucesso e abandono, uma vez que a maioria das famílias desconhece ou desvaloriza a exigência e disciplina necessárias para estudar um instrumento, tornando em muitos casos a aprendizagem numa ocupação de tempos livres (o que difere de uma aprendizagem séria, mesmo que não tenha como objectivo vir a ser instrumentista profissional).

Esta maior abrangência também não é tão fidedigna quanto isso, uma vez que apesar de não haver custos para o ensino em si, os instrumentos (de relativa qualidade) são caros e a partir de determinado nível os alunos não conseguem ter uma aprendizagem frutífera continuamente com um "instrumento de iniciação". O professor deve saber gerir isto da melhor forma, tentando adaptar a qualidade e o tamanho do instrumento (instrumentos mais pequenos implicam que se compre um maior no futuro, para algumas famílias deve optar-se por um instrumento um pouco maior do que o ideal de forma a que esse dure mais tempo) à realidade socio-económica do aluno de forma a que este possa ter um ensino de qualidade (o mesmo princípio se aplica de forma inversa às famílias com mais possibilidades, o professor deve incentivar a compra de instrumentos de maior qualidade para estimular mais a aprendizagem dos alunos).

Uma boa comunicação entre o professor e o aluno, e terceiros, também é crucial de forma a que o aluno consiga apreender bem os conteúdos e permanecer motivado. Especialmente no caso do Ensino Especializado da Música, é essencial saber lidar com o erro e com a

frustração, e o professor deve conseguir levar o aluno a encarar o erro de forma natural para que isso não gere problemas de confiança ou desmotivação. O professor tem assim a obrigação de dar o *feedback* adequado para que o aluno não bloqueie nas suas dificuldades e possa concentrar-se no caminho a percorrer para alcançar o sucesso.

De acordo com esta linha de pensamento, irei falar sobre as práticas educativas desenvolvidas, primeiro a nível geral, e depois individualmente com cada aluno. De seguida, abordarei a questão da avaliação, e para finalizar irei referenciar a minha participação em actividades exteriores à sala de aula no decorrer do Estágio do Ensino Especializado.

3.2. Abordagem ao meu processo de ensino

Desde o início do processo de aprendizagem, tento abordar as questões com os alunos de uma forma transversal, falo dos cuidados básicos a ter com o instrumento, desde apertar/desapertar o arco, pôr resina, limpar o arco e o instrumento, etc., até questões de carácter mais avançado como ensinar a mudar uma corda ou afinar o instrumento. Este tipo de questões são, normalmente, bem apreendidas pelos alunos (talvez por serem exteriores a si próprios e ao seu corpo), no entanto outras questões também básicas como a postura, relaxamento muscular ou controlo da respiração, não o são. Desta forma, tento sempre começar as aulas, independentemente do nível, por um ligeiro período de relaxamento, chamando a atenção para a importância de uma boa postura (não só para a *performance* mas também para a saúde) a nível dos pés, pernas, costas, ombros, cotovelos, mãos e cabeça, seguido de um aquecimento que pode consistir de exercícios, escalas e/ou estudos.

O aquecimento também é importante para que os alunos consigam dar o seu melhor durante a aula, pois naturalmente o período de maior rendimento ocorre a meio da aula e não no seu início. Revela-se assim importante considerar uma estrutura para a aula, não apenas em termos de gestão de tempo, mas de ordem, de forma a otimizar os resultados do aluno. A ordem que costumo utilizar é normalmente a seguinte:

Relaxamento;

Escalas e arpejos ou exercícios tonalizantes;

Exercícios para a mão direita;

Estudos;

Peças;

Ensaio com piano.

As aulas têm a duração de (apenas) 45 minutos, por isso é natural que nem sempre se realizem todos estes passos (até porque os objectivos são individuais).

No início, o Relaxamento consiste em pôr o aluno à vontade. Durante o dia, os alunos têm uma actividade física e mental intensa; têm aulas na escola, fazem trabalhos, brincam no recreio, têm educação física. Na altura de ir para a AMA, ou vão pelos próprios meios (causando ainda mais desgaste físico), ou então vão a dormir no carro dos pais e acordam à porta. Tendo em consideração que as aulas de instrumento ocorrem depois da escola, à tarde, final da tarde, ou até mesmo à noite, torna-se necessário que os alunos tenham disponibilidade física e mental para aprender. Pela minha experiência, a melhor maneira de proporcionar isto é estabelecer um pequeno diálogo com o aluno logo no início da aula, enquanto ele prepara o instrumento. Desta forma, ele acaba por ter de fazer várias acções ao mesmo tempo (manter o diálogo enquanto prepara o instrumento), processo mental esse que para os músicos é essencial, e acaba também por reforçar a relação professor-aluno. De seguida, dependendo dos casos, fazemos alguns exercícios para descontrair os ombros, pulsos, dedos e/ou cabeça. Também é recorrente poder haver necessidade de um período de relaxamento a meio da aula, no entanto este é normalmente de carácter imediato e de curta duração, de forma a evitar lesões ou tensão por parte do aluno mas sem dispersar a sua atenção.

As escalas, arpejos e/ou exercícios tonalizantes podem ter uma série de objectivos, mas, para mim, o seu objectivo principal é o aquecimento. Aliado ao aquecimento, podemos pensar em trabalhar a sonoridade, divisão do arco, trabalho de ligaduras e/ou diferentes articulações, golpes de arco, ritmos, dinâmicas, mudanças de posição, postura, entre outras coisas. Uma situação que acho particularmente útil é trabalhar uma escala que partilhe a mesma tonalidade de um estudo ou de uma peça, de forma a que o aluno fique mais acostumado a essa tonalidade, evitando uma série de paragens na aula relacionadas com afinação ou notas erradas.

Os exercícios para a mão direita normalmente contemplam a simplificação de um aspecto técnico presente nos estudos ou nas peças, sendo assim uma espécie de aquecimento para as mesmas. Estas questões técnicas devem, a meu ver, ser trabalhadas em abstracto de forma a otimizar o seu resultado quando utilizadas no seu verdadeiro contexto musical. No

caso de alunos absolutamente novos ao instrumento, são exercícios de outra índole. Podem servir para aprender a segurar no arco, manter os dedos correctamente posicionados (depois de aprender a segurar no arco), ganhar resistência no braço direito, flexibilizar o pulso e os dedos ou ganhar destreza nos mesmos. Nestes casos de iniciação, os exercícios para a mão direita devem preceder os outros, mesmo quando o aluno já sabe colocar os dedos da mão esquerda, de forma a consolidar melhor estes aspectos de início e desenvolver a mão esquerda sem a necessidade de (tantas) preocupações relativamente à colocação da mão direita.

Os estudos e as peças trabalhados foram escolhidos de acordo com o programa da AMA e tendo em conta a planificação anual de cada aluno. O ensaio com piano (quando há) está reservado para o final da aula. Apesar de ser o período de maior desgaste para os alunos, a meu ver, não existe outra maneira de o planear, uma vez que muitas vezes temos de trabalhar a peça na aula antes do ensaio e o pianista acompanhador não tem sala atribuída para poder ensaiar com o aluno fora do horário normal.

A participação dos alunos numa audição, para mim, e também de acordo com a política da AMA, não é um dado adquirido. Por norma, só são permitidas as participações de alunos que se tenham destacado ao longo do período e mereçam participar, ficando a selecção dos alunos ao critério do professor. Seguindo estes princípios, mas também de acordo com a (minha) ideia de que só em palco é que se pode crescer musicalmente, só foram excluídos os alunos que realmente não preenchessem os requisitos considerados (por mim) como mínimos. No 3º período não houve audições de alunos, uma vez que a AMA esteve envolvida num projecto para a encenação da ópera "Pollicino" de Hans Werner Henze, projecto esse que juntou em palco grande número de alunos e professores, com 4 récitas e um elevadíssimo número de ensaios (musicais e cénicos). Dada a grandiosidade deste projecto e do tempo e logística necessários para o preparar, as audições acabaram por passar para segundo plano, uma vez que a grande maioria dos alunos também já iria, de certa forma, participar.

Paralelamente ao processo normal de ensino, fiz algumas gravações em formato vídeo das aulas, o que me permitiu ter uma melhor percepção da prestação dos alunos, bem como da minha própria prestação enquanto professor. Algumas destas foram de carácter

"obrigatório" para facilitar o meu acompanhamento pelo meu professor orientador mas a maioria foi para mim um complemento ao processo de ensino. É recorrente a utilização de imagens mentais no (meu) ensino ou analogias para explicar um problema técnico e a sua resolução, mas a visualização da própria aula de forma exterior e distante, em formato vídeo, permitiu que me apercebesse de algumas lacunas da minha parte enquanto professor, nomeadamente no que diz respeito ao *feedback* e à gestão do tempo da aula, o que me possibilitou (a título pessoal e não académico) trabalhar nestes aspectos daí em diante.

3.3. Trabalho individual realizado com os alunos

3.3.1. *Aluno x*

Na IM não existe propriamente um programa para a disciplina de instrumento, uma vez que frequentar a IM não é de carácter obrigatório para aceder posteriormente ao curso básico. Desta forma, os objectivos a atingir são plenamente individuais, não se chegando a fundir com os objectivos propostos no programa, uma vez que este não existe. Poder-se-ia dizer que é mais difícil traçar os objectivos a longo prazo para um aluno de IM dada a natureza da sua idade e a falta de um programa, no entanto como o *Aluno x* já tinha dois anos cumpridos de prática instrumental, isto revelou-se mais fácil.

Uma boa postura e posição das mãos e do corpo em geral são cruciais em qualquer fase de ensino, por isso esta é uma competência que deve ser trabalhada o mais cedo possível de forma a evitar problemas no futuro, tanto na aprendizagem como na saúde. No caso específico do *Aluno x*, existia desde o ano anterior um problema ao nível da posição do ombro e cotovelo direitos que precisava de ser corrigido. Ele levantava o ombro direito enquanto tocava, nomeadamente na execução de passagens mais difíceis, e ainda não tinha assimilado a posição devida do cotovelo direito em cada corda, mantendo-o sempre mais alto do que o suposto. A posição do ombro foi resolvida facilmente no 1º período, tendo havido da parte dele um reconhecimento deste problema e uma vontade em resolvê-lo. O trabalho com o espelho foi fundamental neste sentido para ele se aperceber do que realmente estava a fazer. No que diz respeito ao cotovelo, houve melhorias ao longo do ano, no entanto não se pode dizer que tenha havido uma correcção, pois enquanto que o outro problema foi reconhecido por ele, este não foi, o que dificultou o processo e atrasou a sua evolução neste sentido, sendo que no final do ano lectivo o cotovelo continuava um pouco alto demais.

Tal como a postura, a sonoridade e todo o trabalho relacionado com o arco são uma preocupação contínua. O *Aluno x* já tinha uma boa sonoridade, no entanto, na execução de passagens ligadas, esta acabava por se perder um pouco, por isso trabalhámos bastante esta

questão nas escalas através da utilização de várias articulações e nas peças, escolhidas, em parte, por contemplarem este aspecto, permitindo que este objectivo fosse trabalhado. Adicionalmente, foi também trabalhado o "staccato", em arcos diferentes e no mesmo arco, bem como a alternância entre o "legato" e o "staccato".

Uma vez que o trabalho realizado na disciplina de Iniciação Musical (o nome correspondente à disciplina de Formação Musical nos cursos básico e secundário, mas no curso de IM) é principalmente sensorial e a nível da voz, cabe ao professor de instrumento desenvolver a leitura musical. Para nossa vantagem, o *Aluno x* já tinha tido dois anos de prática instrumental, dessa forma, as bases da leitura já se encontravam num nível bastante razoável. Isto permitiu que pudéssemos abordar uma série de outras questões, nas quais se incluem a introdução a tonalidades menores, bem como ao gradual surgimento de alterações ocorrentes, ornamentos como a apogitura ou o trilo, ritmos pontuados e outros mais complexos com uma subdivisão à semicolcheia, entre outras. A estas questões, naturalmente, é acrescida a necessidade de trabalhar a relação entre a simples leitura musical e a prática instrumental, ou seja, trabalhar a leitura no instrumento. Podemos dizer que, no final do ano lectivo, o resultado obtido a nível da leitura foi muito bom, mostrando o *Aluno x* ter apreendido a estrutura das escalas Maiores e menores (tanto no sentido abstracto como no concreto, relacionado com o instrumento), o que contribuiu para um grande domínio da 1ª posição.

Dado o seu bom aproveitamento, o *Aluno x* participou em ambas as audições, tanto no 1º como no 2º período, tendo havido um reconhecimento do seu bom trabalho pela restante comunidade educativa.

Tendo o *Aluno x* como objectivo ingressar no Curso Básico no ano lectivo seguinte, foi bastante vantajoso que tivesse conseguido trabalhar todos estes aspectos durante a IM, pois desta forma acabou por ter as bases muito mais desenvolvidas e trabalhadas do que a grande maioria dos seus colegas que ingressaram no Curso Básico sem ter tido Iniciação.

O repertório trabalhado durante o ano lectivo foi o seguinte:

* Escalas em 2 oitavas e arpejos:

Sol M, Lá m melódica, Dó M.

* Peças:

F. Schubert - Berceuse;

F. J. Gossec - Gavotte;

M. Crickboom - La Sieste;

T. H. Bayly - Long, Long Ago & Variation;

C. M. von Weber - Hunter's Chorus;

J. B. Lully - Gavotte.

3.3.2. *Aluna y*

Quando um aluno chega ao 2º grau, normalmente começa a pensar se quer continuar a aprender um instrumento ou não. Este pensamento não surge antes porque, no primeiro ano de aprendizagem, os alunos são mais receptivos, uma vez que se trata de uma experiência nova, mas quando começam a ter uma noção da entrega, esforço e dedicação necessários para aprender um instrumento, muitos começam a pensar duas vezes. O mesmo critério se aplica por osmose aos pais, uma vez que habitualmente têm de adquirir um instrumento maior por esta altura. Se eles não virem o aluno motivado para continuar a aprender, também não vão querer investir num instrumento novo. De acordo com tudo isto, é nesta altura que o aluno começa a ter de transformar a motivação extrínseca em motivação intrínseca se quiser continuar, uma vez que, na maior parte dos casos, a iniciativa de começar a aprender nem foi do aluno, mas sim dos encarregados de educação.

No caso da *Aluna y*, na minha opinião, esta ideia ficou latente. Ela teve algumas facilidades no início da sua aprendizagem, nomeadamente no que diz respeito à mão direita, por isso acabou por não interiorizar o trabalho que era necessário (e ritmo de trabalho inerente) para progredir sustentadamente no instrumento. Além disso, uma vez que não teve o instrumento adequado em termos de dimensão e de qualidade para o seu nível, os resultados do seu desempenho ficaram aquém do esperado neste 2º grau. A aluna só se apercebeu de tudo isto quando teve negativa no 2º período. Naturalmente, como nunca tinha tido negativa, deve ter-se confrontado com as questões: "o que terá corrido mal?" "o que será preciso para ter melhores resultados?" e "será que quero continuar a aprender?", tendo então dado a resposta que considerou mais adequada e feito o necessário para ultrapassar as suas dificuldades.

A colocação correcta de ambas as mãos é essencial para começar a dominar o instrumento, e apesar de a *Aluna y* ter tido facilidade desde o início a nível da mão direita, o mesmo não se passou com a esquerda. Durante este ano lectivo, tentámos corrigir a posição da sua mão esquerda, que ficava com o 4º dedo escondido debaixo do braço do instrumento quando ela pisava o 3º dedo. Este problema foi corrigido através de uma constante chamada de atenção para este facto e de uma maior utilização do 4º dedo, inclusive através da sua extensão, o

que a forçou obrigatoriamente ao seu correcto posicionamento. Também lhe faltava alguma destreza na mão esquerda, característica que aumentou consideravelmente aquando da sua correcta colocação. Trabalhámos igualmente a mão direita, tendo feito uma introdução a alguns golpes de arco novos e aprofundado outros como o "detaché", "staccato" e "legato" e tendo trabalhado a sonoridade e o controle da dinâmica (este último só foi possível quando a *Aluna y* adquiriu o instrumento novo, uma vez que o outro era demasiado pequeno e não conseguia responder bem).

Se, na Iniciação Musical, a leitura tem de ser trabalhada em aula pelo professor de instrumento, no Curso Básico não é excepção, uma vez que a clave de dó é raramente abordada nas aulas da disciplina de Formação Musical. Assim sendo, a maior parte dos alunos que entra para o regime articulado, chega ao 2º grau com um défice a nível da leitura, e a *Aluna y* não foi excepção. A este défice da leitura de notas na clave de dó, juntava-se um défice a nível rítmico, o que atrasou bastante o nosso trabalho. Assim sendo, fiz questão que trabalhássemos na aula algumas peças que tivessem ritmos pontuados e outras com passagens em semicolcheias, tendo o cuidado de verificar se a aluna aprendia realmente a ler o ritmo (seria fácil para ela aprender estas passagens de ouvido, no entanto perder-se-ia o objectivo da leitura) de forma a que este conhecimento se pudesse aplicar a novas situações. Quando a leitura de notas e ritmo já se encontrava mais dominada, fizemos uma abordagem a tonalidades com bemóis na armação de clave e à meia posição (ambos podem ser bastante confusos, uma vez que vão revelar como falsas algumas "verdades absolutas" que os alunos têm em relação ao posicionamento dos dedos) e começámos a trabalhar repertório que abrangesse mais alterações ocorrentes. Pode dizer-se que, no final do ano lectivo, a leitura se encontrava muito mais dominada, factor que foi crucial não apenas para o seu desenvolvimento, mas também como preparação para a Prova Global, que continha leituras à primeira vista.

Uma actividade que aumentou bastante o seu nível de motivação e a sua prática individual em casa foi a preparação de uma pequena peça para tocar em ensemble com um colega no 3º período, até porque a preparação desta peça implicava que teria de tocar comigo nas aulas (a 2 vezes), dando-lhe de certa forma um papel de relativa responsabilidade. Um dos factores que também contribuiu para que isso fosse uma motivação foi o facto de estar a fazer música em conjunto, pois possibilitou que a aluna experienciasse também o prazer de

fazer música. Os alunos já fazem música em conjunto quando são acompanhados ao piano, no entanto, naturalmente, não se identificam com um professor acompanhador da mesma forma que se identificam com um colega. Às vezes os alunos estão tão preocupados (ou concentrados) na execução de uma obra (sozinhos ou com piano) que acabam por não conseguir desfrutar do prazer de fazer música nessas circunstâncias, mas a cumplicidade e partilha de responsabilidade que é estar em palco com um colega proporciona sempre uma melhor experiência aos alunos (ou a qualquer músico).

A Prova Global do 2º grau tem uma dimensão semelhante à de um teste, incluindo apenas uma leitura à primeira vista não contemplada nos testes do 2º grau, no entanto o programa a preparar é vasto, uma vez que engloba matéria de todo o ano lectivo, sendo o sorteio realizado no próprio dia (o programa pode ser consultado em **3.4. Avaliação**). Desta forma, disponibilizei-me para leccionar duas aulas extra (de minha iniciativa), uma vez que as actividades lectivas tinham terminado no início de Junho e a Prova Global se realizava apenas no seu final. A participação da *Aluna y* foi bastante positiva, pois revelou-se como uma confirmação do seu progresso no 3º período, tendo inclusive apresentado alguns itens do 2º período de forma mais consistente.

A *Aluna y* participou apenas na audição do 1º período, uma vez que no 2º período não conseguiu preparar o programa em condições de ser apresentado em público. No 3º período estava pronta para tocar novamente, mas uma vez que não houve lugar a audições (pelas razões previamente expostas) tal não foi possível. A sua participação na audição foi modesta, tendo tido um resultado razoável para o trabalho que realizou durante o 1º período, não tendo, no entanto, tocado de cor como me tinha habituado ao longo do 1º grau.

O percurso da *Aluna y* neste 2º grau foi algo atribulado, não tendo havido uma linha de progressão contínua ao longo da sua aprendizagem. A falta de um instrumento adequado e a existência de alguns problemas de origem familiar (que por razões de personalidade, e também subjectividade, não irei aqui expôr nem analisar) deram sem dúvida o seu contributo para diminuir a sua motivação (e desta forma também o seu desempenho) ao longo do 1º e 2º períodos. A resolução de ambas as situações, bem como a má experiência

da avaliação negativa, contribuíram para que a aluna pudesse, por seu mérito, recuperar e ter um aproveitamento positivo, transitando assim para o 3º grau.

O repertório trabalhado durante o ano lectivo foi o seguinte:

* Escalas em 2 oitavas e arpejos:

Dó M, Sol M, RéM, Fá M.

* Estudos:

R. Bruce-Weber - Estudos nº89 e nº90;

Kayser - Estudos nº1 e nº2.

* Peças:

R. Schumann - En Fredonnant;

C. W. Glück - Divertissement;

W. A. Mozart - Allegro;

J. S. Bach - Tema da "Bauern-Kantate" em duo.

3.3.3. *Aluna z*

O 5º grau é um ano marcante para qualquer aluno, uma vez que simboliza a transição do Curso Básico para o Curso Secundário. Anteriormente, esta transição era feita através de uma prova, o "Exame de 5º Grau", mas de acordo com a legislação de hoje em dia são necessárias duas. Não só é obrigatória a realização da Prova Global de 5º Grau para concluir o Curso Básico, como também é necessário efectuar a prova de acesso ao 6º grau para poder prosseguir os estudos. Desta forma, existe uma maior selecção dos alunos que frequentam o Curso Secundário, uma vez que a simples conclusão do Curso Básico não implica que os alunos poderão prosseguir os seus estudos.

Dada a aproximação do Curso Secundário, é recorrente que os alunos (em termos gerais, tanto no ensino regular como nos outros tipos de ensino) comecem a pensar no seu futuro. Alguns limitam-se a ponderar qual a área de estudos a que se querem dedicar no Curso Secundário, outros chegam mesmo a perspectivar uma carreira.

O *Aluno x* e a *Aluna y* encaram a música simplesmente como uma actividade lúdica (independentemente do nível de seriedade com que cada um o faz), no entanto a *Aluna z* ambiciona prosseguir os estudos para um dia ser instrumentista de orquestra. Os meus objectivos para ela neste ano lectivo tiveram de se fundir com os seus objectivos pessoais de forma a que ela conseguisse preparar uma série de provas, nomeadamente a prova de admissão à EMCN, a Prova Global de 5º Grau, a prova de acesso ao 6º grau (na AMA) e a prova de admissão à Metropolitana.

Sendo a *Aluna z* a mais avançada dos alunos do estágio, os objectivos a atingir, bem como o programa trabalhado, foram naturalmente de outra índole. Dada a sua maturidade em relação aos restantes, não nos limitámos a trabalhar a sonoridade mas sim a procurar o seu timbre pessoal. Esta procura só foi possível por este ano lectivo ter coincidido com a aquisição de um novo instrumento, pois o anterior era incompatível com a exploração deste tipo de questões. Para atingir esta meta, fizemos alguns exercícios em cordas soltas mas principalmente escalas, primeiro lentamente e posteriormente com outras articulações, explorando assim os limites do novo instrumento ao mesmo tempo que trabalhávamos a

distribuição do arco. O aprofundamento das mudanças de posição, através do estudo das notas de passagem, também foi decisivo para a melhoria da sonoridade, uma vez que a preocupação excessiva com a mão esquerda estava a prejudicar o resultado obtido com a direita. Aliámos todo este trabalho ao desenvolvimento do vibrato, que já existia mas manifestando-se descontroladamente, e a exploração de todos estes aspectos permitiu que a sua sonoridade melhorasse consideravelmente até ao final do 2º período.

Esta nova sonoridade e a descoberta de um timbre pessoal foram cruciais para um aumento dos seus níveis de confiança e auto-estima musicais, tendo contribuído para a correcção de um problema de postura que se manifestava na execução de passagens difíceis, e reflectindo-se também num desempenho mais consistente em testes e audições comparativamente ao ano lectivo anterior. Paralelamente à exploração da sonoridade, fizemos uma introdução ao golpe de arco "martelé" e trabalhámos bastante as mudanças de corda, tanto à ponta como ao talão, nomeadamente com intervalo entre as cordas. O controlo da dinâmica também foi aprofundado, tanto a nível das nuances crescendo e diminuendo como na transição súbita para uma dinâmica em eco.

No que diz respeito à mão esquerda, além do aprofundamento das mudanças de posição, e do desenvolvimento do vibrato, fizemos também uma introdução às cordas dobradas e aprofundámos o trabalho já realizado a nível da execução de acordes. O repertório foi fundamental para atingirmos estes objectivos, uma vez que acabou por ser mais motivador para a aluna trabalhar estes aspectos no repertório do que de forma abstracta em exercícios ou estudos. O repertório também contribuiu bastante para colmatar um ligeiro défice de leitura que a aluna apresentava desde o ano passado, tendo em consideração que foi vasto e exigiu da parte da aluna um ritmo de trabalho elevado e constante. Especialmente a peça contemporânea teve um papel fulcral, pois apresentou situações novas à aluna como a alternância entre a clave de dó e a clave de sol, e uma vez que a sua sonoridade e carácter eram diferentes do habitual, obrigando-a forçosamente a ler em vez de tocar de ouvido ou de memória (auditiva ou física).

O programa da Prova Global do 5º Grau da AMA tem por base o programa da prova de acesso ao 6º Grau da EMCN, de forma a garantir que os alunos que queiram prosseguir os seus estudos (quer na AMA, quer noutra instituição) tenham um programa montado com

base numa instituição de referência e o possam fazer com um nível mínimo de qualidade. Este facto acabou por resultar a favor da *Aluna z*, uma vez que ela queria concorrer a outras escolas, nomeadamente a EMCN e a Metropolitana. Sabendo que a prova de acesso ao 6ª grau na EMCN era no início de Maio, ela foi obrigada a preparar o programa do ano lectivo todo até ao final de Abril, de forma a garantir alguma segurança na sua execução. Para que isso acontecesse, tive de me disponibilizar (de minha livre vontade) para lhe dar algumas aulas extra, nomeadamente nas férias da Páscoa, pois caso contrário essa paragem iria impedi-la de atingir esse objectivo. Essa preparação tão antecipada, permitiu que pudéssemos limar uma série de pormenores até ao final de Junho (também recorrendo a aulas extra, pois as actividades lectivas terminavam no início de Junho), preparando melhor a Prova Global do 5º Grau. O seu desempenho foi reconhecido pelos restantes professores de cordas, tendo ela ficado dispensada da prova de acesso ao 6º grau na AMA (segundo a política da escola, os alunos internos ficam dispensados da prova de acesso quando têm uma classificação igual ou superior a 75% na prova global). Posteriormente à Prova Global, teve a prova de acesso à Metropolitana em Julho, tendo a *Aluna z* optado por prosseguir lá os seus estudos.

O seu desempenho foi crescente também a nível das audições, tendo a *Aluna z* sido convidada a participar no Concerto de Jovens Instrumentistas (só disponível para os melhores alunos da AMA). A sua nova auto-estima e confiança musicais permitiram que o nível das suas audições fosse bastante superior ao do ano lectivo anterior.

A *Aluna z* fez um trabalho muito consistente ao longo de todo o ano lectivo. A aquisição de um novo instrumento, em conjugação com a resolução de alguns problemas a nível técnico e de outros a nível pessoal (nomeadamente de confiança), contribuíram para que a sua evolução fosse notória a vários níveis. Tendo ultrapassado a sua insegurança, a *Aluna z* deixou apenas de sonhar com o "ser instrumentista", traçando objectivamente um caminho para que isso possa acontecer no futuro. Um amadurecimento do seu pensamento a este nível vai certamente ser decisivo caso ela queira continuar neste percurso, uma vez que saber lidar com o erro e a frustração, procurando soluções e não obstáculos, são factores essenciais para qualquer músico.

Pessoalmente, custa-me deixar de trabalhar com uma aluna para a qual sinto que tanto contribuí em termos de desenvolvimento e aprendizagem, no entanto é preciso reconhecer que a envolvência e competitividade de uma escola como a EMCN ou a Metropolitana é diferente daquela experienciada na AMA (dado o seu ainda recente surgimento) e que a aluna, querendo seguir carreira, estará melhor noutra escola. Sabendo isto, apoiei os seus objectivos, mesmo implicando que iria deixar de trabalhar com ela, e é para mim gratificante saber que contribuí para que ela efectivamente os atingisse.

O repertório trabalhado durante o ano lectivo foi o seguinte:

* Escalas em 3 oitavas e arpejos:

Dó M, Sol M, Mi m melódica, Ré M e Ré m melódica.

* Estudos:

Kreutzer - Estudos nº6 e nº7;

Mazas - Estudo nº 1.

* Peças:

J. S. Bach – Suite I, em Sol Maior, Prelude;

Telemann - Concerto em Sol Maior, 1º e 2º andamentos;

Kalliwoda – Nocturno nº3 em Fá Maior;

Hindemith - Trauermusik, 1º e 2º andamentos.

3.4. Avaliação

Na AMA, a avaliação é qualitativa para os alunos de Iniciação Musical (Não Satisfaz, Satisfaz, Satisfaz Bastante e Excelente) e quantitativa para os alunos dos Cursos Básico (1 a 5) e Secundário (0 a 20).

A avaliação final do período é calculada ponderando a média da Avaliação Contínua (atribuída pelo professor), que vale 70%, com a média do Teste (atribuída pelo júri), que vale 30%. No caso da IM, o teste é facultativo, mas o *Aluno x* fez sempre teste, tendo sido avaliado como os restantes.

O programa obrigatório a preparar para um teste é o seguinte (adaptando a dificuldade dos itens ao nível de ensino):

1 Escala e Arpejo;

1 Estudo;

1 Peça.

Apesar de o programa obrigatório ser relativamente curto, normalmente os alunos levam mais itens preparados, podendo apresentá-los adicionalmente, se tal for do acordo e/ou interesse do júri, ou escolhendo os que melhor se adequam à prova. Nalgumas situações, dependendo do nível de ensino, há também lugar a uma leitura à primeira vista no final.

No caso da *Aluna y* e da *Aluna z*, uma vez que iam, respectivamente, transitar, do 2º para o 3º ciclo e do 3º ciclo para o Secundário, em articulação com o Ministério da Educação e Ciência, houve ainda uma prova global depois de as aulas terem terminado. Esta Prova Global teve um peso de 50% na avaliação final.

O programa a apresentar nas Provas Globais foi o seguinte:

2º Grau:

Uma escala, maior ou menor, na extensão de duas oitavas com os respectivos arpejos;

Um estudo sorteado de entre dois apresentados pelo aluno;

Uma peça sorteada de entre duas apresentadas pelo aluno;

Uma leitura à primeira vista.

5º Grau:

Dois escalas, maior e menor, na extensão de duas ou três oitavas, e os respectivos arpejos;

Um estudo sorteado de entre dois apresentados pelo aluno;

Uma peça sorteada de entre três apresentadas pelo aluno;

Dois andamentos contrastantes de uma sonata, suite, concertino ou concerto;

Uma leitura à primeira vista.

No decorrer do Estágio, as avaliações dos alunos participantes foram as seguintes:

	1º Período	2º Período	3º Período	Prova Global
<i>Aluno x</i>	Satisfaz Bastante	Satisfaz Bastante	Excelente	_____
<i>Aluna y</i>	3	2	3	3
<i>Aluna z</i>	4	4	4	4

Tabela I - Avaliação dos alunos inseridos no Estágio do Ensino Especializado

3.5. Participação em actividades exteriores à sala de aula

Como qualquer professor, a minha actividade durante o Estágio do Ensino Especializado não se cingiu apenas à sala de aula. Assim sendo, paralelamente ao leccionamento das aulas individuais, tive as seguintes funções:

Planear as aulas, a curto, médio e longo prazo;

Visualizar e analisar as gravações feitas em aula;

Preparar e acompanhar os alunos para audições de classe e concertos inseridos nas actividades da AMA;

Dar aulas extra de preparação para a prova de admissão à EMCN e Metropolitana;

Dar aulas extra de preparação para as Provas Globais;

Preparar e presidir, como Coordenador de Departamento, as reuniões do meu Departamento;

Participar em reuniões do Conselho Pedagógico;

Participar em reuniões gerais de professores;

Participar em reuniões de avaliação;

Presidente do júri nos testes trimestrais das classes de Violino, Viola, Violoncelo e Contrabaixo;

Presidente do júri nas Provas Globais das classes de Violino, Viola, Violoncelo e Contrabaixo.

4. Análise Crítica da Actividade Docente

Em relação à análise crítica da actividade docente, creio que é essencial ter dois grandes aspectos em consideração. Em primeiro lugar, é necessário apurar se os alunos tiveram sucesso escolar ou não, nas várias fases do Estágio, tentando perceber porquê em ambas as situações. Por último, como consequência do primeiro aspecto, torna-se necessário fazer uma reflexão auto-avaliativa da minha postura enquanto professor durante a aula, focando tanto os aspectos positivos como os negativos.

4.1. Análise das avaliações

Uma simples referência às avaliações de cada período não é uma análise por si só, torna-se necessário estabelecer uma relação entre a avaliação e outros factores para que o seja. De acordo com isto, elaborei uma tabela para demonstrar a evolução das competências adquiridas ao longo de todo o ano lectivo pelos alunos, mostrando as suas diferenças no decorrer dos três períodos.

Objectivos trabalhados	<i>Aluno x</i>			<i>Aluna y</i>			<i>Aluna z</i>		
	1º P	2º P	3º P	1º P	2º P	3º P	1º P	2º P	3º P
Colocação correcta do instrumento	1	2	2	1	1	2	2	2	2
Postura corporal adequada	1	2	2	2	2	2	2	2	2
Domínio do arco na sua extensão	1	2	2	1	1	1	2	2	3
Domínio de diferentes golpes de arco	1	2	2	1	1	2	2	2	3
Sonoridade	2	2	3	1	1	2	2	3	3
Domínio das mudanças de posição	0	0	0	0	0	0	1	2	2
Controlo da afinação	1	1	2	1	1	2	2	2	2
Uso de vibrato	0	0	0	0	0	0	1	1	2
Uso e controlo de dinâmicas	1	2	2	1	1	2	1	2	2
Leitura Musical	2	2	3	1	1	2	2	2	3
Expressividade	1	2	2	1	1	2	2	2	3
Controlo Emocional em palco	2	3	3	2	2	2	1	2	3
Preparação adequada do programa para o teste/exame/audição	3	3	3	1	1	2	2	3	3

0 - Não abordado; 1 - Em desenvolvimento; 2 - Desenvolvido; 3 - Bem Desenvolvido

Tabela II - Evolução de competências adquiridas ao longo do ano lectivo 2012/2013

Observando as Tabelas I e II, podemos concluir que:

- Todos os alunos tiveram uma avaliação positiva no final do Estágio;
- Todos os alunos mantiveram ou desenvolveram as suas competências ao longo do ano lectivo, embora a ritmos de aprendizagem diferentes;
- O *Aluno x* foi o aluno que evoluiu mais e a um ritmo mais rápido;
- A *Aluna z* teve um desenvolvimento consistente, nomeadamente em questões ainda não abordadas pelos outros colegas;
- A *Aluna y* foi a aluna com o ritmo de aprendizagem mais lento, tendo mostrado evolução em alguns parâmetros ao longo do ano mas com expressão apenas no 3º período.

Podemos ainda verificar que apesar de a *Aluna y* ter tido uma avaliação negativa no 2º período, ela conseguiu recuperar até ao final do ano. Essa recuperação foi possível através do cumprimento de um plano individual de estudo que elaborei para ela. Outro factor que contribuiu para a sua recuperação foi a aquisição de um instrumento novo, maior e de melhor qualidade, o que aumentou bastante a sua motivação.

Tanto o *Aluno x* como a *Aluna z* tiveram bons e crescentes resultados no decorrer dos três períodos (apesar de no caso da *Aluna z* não se ter traduzido numa subida da avaliação, as percentagens dos testes foram consistentemente subindo ao longo do ano e as competências foram sendo sustentadamente desenvolvidas).

Depois de olhar para os resultados, é preciso ponderar porque razão foram estes e não outros. A meu ver, a motivação tem sempre uma influência directa nos resultados escolares. Qual a motivação destes alunos para tocar o instrumento?

O *Aluno x* ainda está na IM, no entanto já é o seu 3º ano de aprendizagem. Isto quer dizer que a sua motivação para estudar o instrumento já não é extrínseca, por influência dos pais,

nem por uma questão de oportunidade (pois contrariamente ao CBA, a IM é um regime pago), mas sim intrínseca. Ele tem uma profunda vontade em aprender e encara as dificuldades como um desafio, dando sempre o seu melhor para as ultrapassar. Além disso, a sua família vem de um contexto socio-económico e cultural diferente dos outros colegas, tanto em termos de estabilidade financeira (inexistente ou periclitante nos outros casos) e suporte familiar (ambos os pais se envolvem na sua aprendizagem), o que lhe deu mais possibilidades de evoluir e encarar o ensino com mais seriedade e menos preocupações.

O caso da *Aluna y* é diferente, apesar de ser mais velha do que o *Aluno x*, ela tem um tempo de aprendizagem mais curto e, a meu ver, ainda não tem motivação intrínseca para estudar o instrumento. Ela começou o ano com um instrumento demasiado pequeno para as suas necessidades, apesar dos meus conselhos para trocar de instrumento no final do ano lectivo anterior, e só na transição para o 3º período é que a mãe decidiu adquirir um. Esta situação é sempre ingrata para o professor e para o aluno porque sem o instrumento adequado a evolução na aprendizagem nunca poderá ser a idealizada. No caso específico da *Aluna y*, na minha opinião, o seu contexto familiar não ajudou a que se tivesse desenvolvido uma maior afinidade com o instrumento ao longo do ano, mas uma mudança a esse nível (familiar), que coincidiu com o início do 3º período e a aquisição do novo instrumento, acabou por fazer com que ela tivesse um melhor aproveitamento no final.

Em relação à *Aluna z*, a sua motivação é plenamente intrínseca e autónoma. Desde o início do ano ela tinha como objectivo concorrer à EMCN ou à Metropolitana, tendo para isso de preparar um programa extenso e exaustivo. Além disso tinha de preparar a prova global para concluir o Curso Básico. Apesar de não ser uma aluna brilhante e de ser insegura, a sua dedicação foi sempre crescente, tendo conseguido preparar todo o programa até Maio. A família não tem muitas possibilidades económicas, mas o pai conseguiu comprar-lhe um instrumento adequado no início do ano, o que lhe permitiu concluir o Curso Básico com sucesso.

Em suma, podemos então recolher desta análise, que no final do ano, todos os alunos tiveram uma avaliação final positiva e obtiveram sucesso escolar; o *aluno x* foi admitido ao Curso Básico, a *Aluna y* ultrapassou as dificuldades e transitou para o 3º grau e a *Aluna z* foi admitida ao Curso Secundário.

4.2. Reflexão Auto-Avaliativa

De acordo com a minha experiência, muitos dos problemas que surgem no contexto de uma aula de instrumento podem acontecer por nossa causa, quer seja por não darmos o *feedback* apropriado ao aluno, ou por não o darmos no momento mais adequado, por fazermos uma má leitura de algumas situações, por gerirmos mal o tempo de aula, em última análise a culpa pode sempre recair sobre o professor, pois ele é que lidera o processo de ensino/aprendizagem. Como mencionei anteriormente, optei por fazer uma gravação de uma série de aulas ao longo do Estágio, o que me permitiu ir monitorizando estes aspectos.

Fazendo uma retrospectiva, posso avaliar que apesar de normalmente ter adoptado estratégias interessantes para a condução da aula, por vezes a concretização dessas estratégias não foi a mais adequada, não tendo havido a adaptação necessária ao aluno, nomeadamente à *Aluna y*. Se um aluno está desmotivado, também cabe ao professor motivá-lo e apesar de achar que o consegui fazer, essa concretização foi demasiado tardia.

Também pude determinar que apesar de dar boas instruções aos alunos, em termos de conteúdo para resolverem os seus problemas, estas nem sempre foram da duração mais adequada. Uma fase de instrução deve ser curta e concisa de forma a que o aluno possa apreender a informação e executá-la de seguida. Ao existir um grande espaço temporal entre essa informação e a acção que ele vai realizar, ou a sua atenção se dispersa ou o conteúdo da mensagem se perde.

Por último, no que diz respeito à gestão do tempo de aula, penso ter feito uma gestão equilibrada. Tendo em consideração que uma aula só tem 45 minutos, torna-se de máxima importância organizar os conteúdos a abordar de forma crescente em termos de interesse e dificuldade. Numa aula normal, existe um pico de concentração/rendimento pela parte do aluno que corresponde sensivelmente a 1/2, 2/3 da aula, desta forma é fulcral que o repertório seja abordado nesta altura.

5. Conclusão

Neste Relatório, tentei demonstrar o trabalho realizado individualmente com os alunos, bem como o meu próprio método de trabalho, não apenas *a priori*, mas também no que diz respeito à redefinição de estratégias quando uma abordagem não funcionava. A colaboração do prof. Vasco Broco foi importante neste sentido, pois ajudou a que se mantivesse sempre uma ponte entre os meus objectivos enquanto professor estagiário e enquanto professor da AMA, tendo em consideração o enquadramento da escola e a realidade do ensino especializado da música nos dias de hoje. É também de salientar que todos os alunos conseguiram terminar o Estágio com uma avaliação positiva.

Findo o ano lectivo, posso afirmar que o Estágio do Ensino Especializado foi muito importante na minha formação enquanto professor. Independentemente de já leccionar há alguns anos antes de começar o Estágio, a responsabilidade acrescida que lhe é inerente fez com que me organizasse de uma forma mais produtiva, o que me permitiu otimizar os resultados obtidos com os alunos participantes, tendo todos eles transitado com sucesso para o grau seguinte.

O meu professor orientador, prof. Pedro Saglimbeni Muñoz, teve um papel preponderante no que diz respeito ao Estágio do Ensino Especializado, uma vez que o nosso contacto sustentado me permitiu ir otimizando o meu desempenho enquanto professor ao longo do ano lectivo. Tal foi possível através da partilha de experiências a nível do ensino e a nível musical, tendo em consideração a vasta abrangência do seu próprio historial enquanto docente.

Quero deixar um último agradecimento à Coordenadora do Mestrado em Ensino da Música, prof. Sandra Barroso, pela sua sensibilidade na adaptação deste modelo de Estágio relativamente ao original. Independentemente das possíveis razões, a Viola de Arco nunca teve a mesma popularidade que o Violino, especialmente nas faixas etárias mais jovens, por isso seria difícil (para não dizer impossível, no contexto da AMA) cumprir o requisito de ter um aluno de IM de Viola de Arco como aluno participante. Além disso, como é do conhecimento comum da maioria dos músicos, muitos violetistas começaram como

violinistas, havendo inclusive alguns profissionais a leccionar ambos os instrumentos, por isso esta modificação não é de todo descabida, nem representa nenhum tipo de facilitismo, é apenas sensível à realidade do ensino.

Penso que este trabalho pode contribuir para que os jovens músicos com ambição de ingressar numa carreira docente possam ter o seu percurso facilitado, nomeadamente no que diz respeito à criação de um método de trabalho e à aplicação de estratégias em sala de aula. O trabalho foi sensível às novas realidades do ensino especializado da música, como o ensino Articulado, bem como à necessidade existente na adaptação do professor ao aluno, tendo em consideração as condições e os antecedentes familiares, sociais, económicos e culturais dos alunos, esperando ajudar a contribuir para o sucesso escolar de muitos alunos e para a formação futura de ouvintes, músicos, professores de música e, independentemente da sua condição, seres humanos.

Mais do que um mero intermediário entre a transmissão de conhecimento e o aluno, o professor tem de ter um papel proactivo na sociedade e na comunidade educativa, estando disponível para ensinar e compreender qualquer tipo de aluno, independentemente dos objectivos de cada um e dos desafios que este lhe possa levantar, não podendo encarar o ensino apenas como um trabalho mas como uma forma de serviço público.

Secção II - Investigação

1. Descrição do Projecto de Investigação

O meu percurso académico foi um pouco diferente daquele da maioria das pessoas, uma vez que sempre frequentei colégios enquanto estava no ensino regular e, paralelamente, estudava na EMCN e fazia desporto de alta competição. Esta coexistência de ambientes, possibilitou-me conhecer pessoas de todos os géneros e fez com que desde cedo me apercebesse que apesar de o *background* familiar ter um peso importante no sucesso escolar ou na prática de uma actividade (ou seja, independentemente do tipo de ensino), essa influência não era simples nem linear.

Acabei então por escolher esta temática para abordar no meu Relatório de Estágio, porque achei que esta simples curiosidade do meu tempo de aluno, se devidamente investigada, poderia ser uma grande mais-valia enquanto professor.

No âmbito deste Relatório de Estágio foi elaborado um projecto de investigação que procurou responder à pergunta:

De que formas pode o *background* familiar influenciar os resultados obtidos na aprendizagem da Viola de Arco e do Violino por crianças e adolescentes na Academia de Música de Almada?

Na Revisão da Literatura irei apresentar os pontos mais pertinentes da bibliografia consultada, fazendo uma contextualização desse texto com o meu objecto de estudo. Na Metodologia de Investigação serão abordadas todas as questões referentes à investigação como a problemática, questão de investigação, objectivos do estudo, cronograma, natureza do estudo, métodos de recolha de dados, objecto de estudo e ética. Na Apresentação e Análise de Resultados será apresentada toda a informação recolhida no decorrer da investigação, procurando encontrar a existência de padrões ou tendências nos resultados obtidos. Na Conclusão farei uma reflexão mais incisiva sobre os resultados obtidos bem como sobre a pertinência e importância da realização deste estudo.

2. Revisão de Literatura

Dada a especificidade do ponto de partida da pergunta de investigação, é natural que a Literatura para esta temática seja difícil de encontrar. A pesquisa da simples existência de bibliografia relacionada com este tema tão específico estava a consumir muito tempo, improdutivamente, de forma que optei por ter uma abordagem mais pragmática, partindo desta vez do geral para o particular, cruzando mais tarde a informação de cada consulta e tirando as minhas próprias conclusões.

Neste ponto irei apresentar alguns dos conceitos já previamente definidos pela Literatura, como a socialização, primária e secundária, infância e adolescência (e, conseqüentemente, "criança" e "adolescente"), aprendizagem e aprendizagem instrumental, fazendo posteriormente uma ligação ao meu conceito de *background* familiar no âmbito deste estudo.

2.1. Socialização, primária e secundária

A socialização é o processo através do qual um indivíduo assimila hábitos ou conhecimentos ao longo da vida. A primeira forma de socialização ocorre durante a infância, tendo a denominação de socialização primária. É através da socialização primária que uma criança aprende a comunicar e desenvolve as primeiras noções de moral e comportamento, tanto a nível individual como inserida num grupo, em suma, é assim que aprende a viver em sociedade. De acordo com a teoria do desenvolvimento psicossocial de Erikson, o ser humano desenvolve-se psicologicamente numa série de oito fases, sendo as primeiras quatro relativas à infância e a quinta relativa à adolescência. Durante as quatro primeiras fases, Erikson defende que o desenvolvimento da criança é afectado pelo meio que a rodeia, nomeadamente pela família uma vez que é com ela que a criança passa mais tempo (Erikson, 1950).

Na adolescência, normalmente dá-se uma ruptura com o pilar familiar, uma vez que o indivíduo começa a ganhar alguma autonomia e a ser influenciado por outros factores externos. É nesta altura que, de acordo com Erikson, surge a quinta fase de desenvolvimento (as fases remanescentes estão relacionadas com a vida adulta) e começa também a socialização secundária. A socialização secundária é o processo através do qual o indivíduo assimila novas informações sobre o mundo exterior, sendo que estas novas informações podem confirmar a sua anterior visão do mundo ou colocá-la em cheque, dando assim origem à "crise da adolescência" (Erikson, 1950).

De acordo com Lourenço, Piaget afirma o mesmo na sua teoria do desenvolvimento cognitivo, embora não exactamente da mesma forma. Piaget atribui menos estádios para o desenvolvimento cognitivo, apenas quatro, no entanto o papel da família nos primeiros três estádios (até aos 12 anos) é semelhante àquele defendido por Erikson, tendo a mudança da infância para a adolescência um papel determinante na passagem para o último estádio (tal como em Erikson, na passagem do quarto para o quinto estádio). Este último estádio, denominado por Piaget de "estádio das operações formais" é caracterizado pela capacidade de independência existente a nível do pensamento do indivíduo, ou seja, neste estádio, a criança é capaz de pensar por si própria não tendo necessidade do auxílio dos pais para tomar decisões (Lourenço, 2010).

2.2. Infância e adolescência

De acordo com a definição médica, a infância é a fase da vida de um indivíduo que vai desde o seu nascimento até à adolescência. Não é possível determinar de forma precisa quando uma acaba e a outra começa, uma vez que isso também está dependente do desenvolvimento de cada indivíduo, havendo normalmente lugar a uma fase de transição chamada pré-adolescência (Costa, 2012).

De acordo com os objectivos deste estudo, considereei como crianças os alunos que tinham entre os 9 e os 12 anos, e como adolescentes aqueles que tinham entre 12 e 15 anos. Na minha perspectiva, para efeitos do estudo, os alunos com 12 anos partilham ambas as

condições. Isto acontece por várias razões, baseadas tanto na literatura como na própria amostra. Em primeiro lugar, tanto Erikson como Piaget defendem nas suas teorias do desenvolvimento que é por volta dos 12 anos que se dá a transição para a adolescência, dessa forma, sendo uma fase de transição, não se pode inserir esta idade especificamente numa das categorias. Finalmente, de acordo com a amostra, como poderemos comprovar na secção de apresentação e análise de resultados, tanto a média de idades, como a mediana, são os 12 anos, o que faz com que esta idade seja de certa forma incaracterizável, criando a necessidade de a incluir em ambas as condições.

2.3. Aprendizagem e aprendizagem instrumental

No ramo da psicologia educacional, segundo Woolfolk, houve vários teóricos como Erikson, Piaget, Vigotsky ou Maslow (entre outros) que se debruçaram sobre o processo de aprendizagem, delineando teorias para o desconstruir. Apesar de nem todas estas teorias se complementarem na totalidade, podemos encontrar alguns pontos de união entre elas, que nos permitem descrever a aprendizagem como o processo através do qual um indivíduo adquire conhecimentos e competências através do estudo ou de forma racional, de acordo com as suas experiências (também se pode descrever como o processo em que o indivíduo adopta determinados comportamentos em situações específicas, no entanto esse não é o tipo de aprendizagem que é alvo de análise neste estudo). Contudo, na aprendizagem, nem sempre o indivíduo aprende sozinho, muitas vezes aprende com os outros através da observação ou da repetição de acções, podendo mesmo haver um aluno e um professor caso seja num contexto académico (Woolfolk, 2000).

A aprendizagem instrumental não é mais do que a transposição destes princípios para a arte de tocar um instrumento musical, no entanto existem também várias teorias específicas sobre ela. Uma destas teorias é a de Edwin Gordon, que defende que o mais importante na aprendizagem não é a maneira de ensinar por parte do professor mas sim a maneira como a música é aprendida (Gordon, 2000). Susan Hallam defende que a aula deve ser estruturada em função do aluno (enquanto indivíduo), mencionando também a constante necessidade

de adaptação do professor ao aluno de forma a otimizar os seus resultados (Hallam, 1998). Em suma, o que estes autores defendem, e que eu subscrevo (conforme defendo neste Relatório na **Secção I - Prática Pedagógica, 3. Práticas Educativas Desenvolvidas**), é que a melhor abordagem a adoptar na sala de aula tem de ser aquela que tenha por objectivo otimizar o resultado do aluno, pondo-o no centro do processo de aprendizagem. No entanto, é preciso ter em atenção que o conceito de "resultado" é volátil, pois está subjacente aos objectivos do aluno e à sua motivação para aprender.

2.4. Background familiar

Tendo em consideração tudo o que foi dito anteriormente sobre o papel da família na socialização primária, bem como o facto de a chegada à adolescência se caracterizar por uma ruptura do indivíduo com a família (ou com a necessidade de ser influenciado por esta), seria inconcebível excluir o *background* familiar como factor determinante na aprendizagem.

No âmbito deste estudo, por *background* familiar entendo essencialmente dois aspectos. Em primeiro lugar, o contexto familiar do aluno (de que forma é constituído o agregado familiar, se está relacionado com a música ou não, qual o nível académico dos pais, quais as suas possibilidades financeiras, antecedentes culturais e a sua relação emocional com o aluno e com a sua aprendizagem). Em segundo lugar, o suporte familiar à aprendizagem em si (se é existente ou inexistente e, caso seja existente, de que formas, activo ou passivo, directo ou indirecto).

3. Metodologia de Investigação:

3.1. Contextualização do problema

Desde a criação do Conservatório Nacional, a aprendizagem de um instrumento de cordas em Portugal foi alvo apenas de um reduzido número de pessoas (uma vez que a tradição das bandas filarmónicas sempre esteve muito mais presente). Este grupo era formado principalmente por pessoas de duas origens, ou se tratavam de pessoas com antecedentes familiares ligados à música (de forma amadora ou profissional, mesmo que de outro instrumento) ou então de pessoas oriundas de um estrato social mais elevado. As limitações existentes não eram apenas de origem demográfica mas também de origem geográfica, pois, mesmo hoje em dia, existem apenas seis escolas públicas do ensino especializado da música e todas se localizam no litoral do país. Aliado a isto está o facto de nem todas terem surgido ao mesmo tempo, o que contribuiu para uma exclusão em termos de oportunidades para todas as outras zonas geográficas do país nesses espaços de tempo.

Essas oportunidades começaram a ser criadas quando surgiram as escolas profissionais de música, no entanto o seu surgimento foi relativamente tardio (quando comparado com os cerca de 180 anos de história da EMCN) e parte destas escolas não conseguiu inclusivamente permanecer em funcionamento durante muito tempo. Nos últimos anos, assistimos a um grande aumento do número de escolas do ensino especializado da música, bem como ao crescimento de escolas já existentes, devido ao (re)surgimento do regime articulado. Este regime possibilita que um aluno inscrito numa escola pública de ensino regular possa frequentar o ensino especializado da música numa escola vocacional privada de forma gratuita, sendo todos os custos assumidos pelo Ministério da Educação e Ciência, desde que o aluno satisfaça as condições impostas pela legislação. O crescimento deste regime acabou com as limitações geográficas e demográficas ainda não colmatadas pelas escolas profissionais de música, uma vez que se manifestou de forma expressiva em várias partes do país, inclusive no interior, tendo proporcionado uma inclusão dos estratos sociais mais baixos no universo de alunos.

3.2. Problemática

Houve então uma "democratização" do acesso ao ensino especializado da música, o que mudou o perfil tipo do aluno de instrumento. O antigo "padrão" de *background* familiar, que era restritivo e se apresentava como uma condição indispensável à frequência do ensino deixou de existir, mas será que o *background* familiar em si continua a ter influência nos resultados obtidos no ensino? E a que níveis, de que formas?

É fácil atribuir o insucesso escolar à falta de oportunidades ou de meios para o estudo, tal como o é justificar o sucesso nas condições inversas, mas como justificar o sucesso ou insucesso quando não é esse o caso? Serão meras exceções ou haverá uma justificação? De que formas pode então o *background* familiar influenciar os resultados obtidos na aprendizagem?

3.3. Questão de investigação

No quadro desta problemática, procurei responder a esta questão de investigação:

De que formas pode o *background* familiar influenciar os resultados obtidos na aprendizagem da Viola de Arco e do Violino por crianças e adolescentes na Academia de Música de Almada?

Naturalmente, com a devida exploração desta temática, é possível que surjam uma série de outras questões, como, por exemplo:

a) Será o ensino articulado maioritariamente vantajoso ou desvantajoso para o universo do ensino especializado da música? Veio aumentar as oportunidades e o acesso ao ensino da música ou veio contribuir negativamente para diminuir o nível geral do ensino?

b) Será que o facto de os alunos estarem a ultrapassar/terem ultrapassado adversidades como a perda de um familiar para uma doença terminal ou a separação dos pais contribui tendencialmente para uma entrega maior ao seu instrumento ou para o descontinuação do seu estudo?

Apesar de questões como estas serem impossíveis de responder no âmbito deste estudo, uma vez que não tem um carácter longitudinal, sendo referente a apenas um ano lectivo, creio que é seguro afirmar que o caminho para poder responder a estas questões (e outras do mesmo tipo, uma vez que foram apenas exemplos) fica mais aberto para futuros trabalhos de investigação nesta área de interesse.

3.4. Objectivos do estudo

3.4.1. Objectivos gerais:

- Aferir de que formas o *background* familiar pode ter influência nos resultados obtidos no ensino.

3.4.2. Objectivos específicos:

- Ser um complemento do Estágio do Ensino Especializado, otimizando os resultados obtidos com os meus alunos na AMA;
- Definir o papel dos encarregados de educação na aprendizagem de um instrumento musical, distinguindo-o do papel do aluno;
- Avaliar estratégias e/ou comportamentos ideais que ajudem os encarregados de educação a melhor desempenhar o seu papel na formação do aluno, de forma a ter impacto nos seus resultados;
- Servir de estudo preliminar na área das ciências da educação, nomeadamente no campo do ensino especializado da música.

3.5. Cronograma

Este estudo foi efectuado no decorrer do ano lectivo 2012/2013, tendo como organização uma série de períodos distintos.

1º Período	Escolha de uma área de interesse; Realização de uma pequena listagem de potenciais temas de investigação; Escolha de um tema de investigação; Elaboração de uma série de hipotéticas perguntas de investigação no enquadramento do tema.
2º Período	Pesquisa bibliográfica; Escolha da questão de investigação.
3º Período	Apresentação da minha proposta de estudo à comunidade educativa (de forma a perceber se seria viável fazer este estudo e qual o possível grau de colaboração por parte dos alunos e encarregados de educação); pedidos de autorização aos encarregados de educação para a participação dos seus educandos neste trabalho.
4º Período	Recolha de dados da comunidade escolar; Redacção do questionário a realizar, tendo em consideração a questão de investigação; Realização dos questionários.
5º Período	Redacção da estrutura inicial do trabalho; Análise dos dados; Cruzamento de informações.
6º Período	Redacção do trabalho; Conclusões finais.

Tabela III - Cronograma para a realização do estudo

Optei por não atribuir prazos específicos no cronograma, tendo em consideração que o 1º e 2º períodos me consumiram bastante tempo útil, tendo a redacção do trabalho sido forçosamente adiada para este ano lectivo 2013/2014. Dada a dilatação do novo prazo a cumprir, não vi necessidade em criar barreiras temporais apenas para o 6º período.

3.6. Natureza do estudo

De acordo com a génese deste estudo, podemos classificá-lo como sendo um estudo de natureza exploratória.

Neste tipo de estudos, e neste em particular, existe o objectivo de ganhar um maior conhecimento sobre o tema alvo de investigação uma vez que se trata de uma área ainda não muito explorada pelos investigadores. De forma a obter este conhecimento, foram analisadas as várias áreas de interesse relacionadas com a pergunta de investigação, partindo do geral para o particular. Através de um cruzar contínuo das informações recolhidas, o estudo foi ganhando mais credibilidade.

Num estudo desta natureza, as tendências encontradas na análise de resultados são relevantes apenas na realidade específica do objecto de estudo, pretendendo ser uma porta para futuras investigações. Desta forma, apesar de colocar a pergunta de investigação em aberto, este estudo não tem como objectivo a generalização, mas sim abrir-lhe caminho.

A metodologia seguida nesta investigação foi predominantemente de natureza qualitativa, tendo em consideração que era meu propósito obter uma maior compreensão desta realidade através da minha perspectiva e não de uma simples e fria análise de números. Apesar de estar sujeita à subjectividade do investigador, este tipo de abordagem permite uma análise mais pormenorizada da situação a ser investigada, sendo os métodos de natureza qualitativa os mais utilizados na investigação em ciências sociais.

3.7. Métodos de recolha e análise de dados

No decorrer desta investigação, foram predominantemente utilizados métodos de recolha de dados de natureza qualitativa. De acordo com os objectivos do estudo, esta pareceu-me ser a abordagem mais indicada a seguir, no entanto foram também utilizados alguns métodos mistos (de natureza qualitativa e quantitativa) que permitiram uma melhor validação das informações recolhidas.

3.7.1. Observação

A observação tem contribuído para o desenvolvimento do conhecimento científico, especialmente por se dedicar à recolha de dados de natureza não-verbal (Vianna, 2003). De forma a que a informação esteja sempre fresca na memória do investigador, tendo em qualquer altura a mesma validade e objectividade, os factos observados devem ser registados de alguma forma.

No âmbito da minha investigação foram feitas algumas gravações em formato vídeo de forma a proceder a esse registo, mas predominantemente foi utilizada a escrita. Independentemente do conteúdo que uma gravação imutável permite analisar em comparação com um registo escrito feito em determinado momento, a nível de objectivos, as diferenças entre a gravação e a escrita estão relacionadas com a percepção dos indivíduos que estão a ser observados desse mesmo facto. Estando a par de que estão a ser observados num momento específico, os alunos poderiam sentir-se tentados/obrigados a (re)agir de determinada forma, no entanto, não estando cientes disso nessa dada altura, as suas acções reflectem mais naturalidade. O cruzamento de informações de ambos os registos permitiu dar mais fiabilidade ao estudo.

Apesar desta alternância entre a observação oculta e a aberta, a observação foi sempre participante. Tendo em consideração que, naturalmente, não consigo alienar-me do facto de

ser o professor dos alunos observados, a minha influência no seu comportamento era inevitável, mesmo que de forma passiva.

A observação não foi apenas utilizada para registar comportamentos dos alunos, mas também para registar dados acerca do comportamento dos pais, quer fosse no que dizia respeito à sua interacção com os alunos, comigo, enquanto professor, ou com a escola. Sendo este um estudo sobre o *background* familiar, tornou-se necessário que a observação contemplasse todos estes aspectos e estabelecesse este tipo de relações.

Segundo Vianna, é recomendável que o observador faça uma triangulação da observação com dados de outras fontes de forma a dar mais fiabilidade à investigação (Vianna, 2003), desta forma, optei por fazer um cruzamento dos dados recolhidos através da observação com os dados recolhidos através dos questionários. Isto possibilitou que fosse feita uma melhor avaliação a nível da validade das informações recolhidas. Através desta filtragem na análise dos dados, foi diminuída a margem de erro do estudo, o que permitiu que as conclusões retiradas fossem mais válidas e pertinentes.

3.7.2. Questionários

De forma a conseguir recolher dados de natureza qualitativa que permitissem, posteriormente, uma análise tanto a nível qualitativo como quantitativo, decidi adoptar o questionário como método de recolha.

Criei dois questionários, tendo o primeiro sido realizado pelos alunos na aula (ou na minha presença, quando isso não foi possível) e o outro sido entregue aos encarregados de educação para preenchimento em casa. Cada questionário tinha perguntas distintas, havendo também algumas que partilhavam o mesmo teor, no entanto, estas estavam formuladas de forma diferente. Os modelos de cada questionário encontram-se disponíveis nos Anexos.

Quando inquiridas, as pessoas podem tentar, de uma forma deliberada, criar uma impressão específica (Vianna, 2003), por isso a existência de ambos os questionários permitiu, por um lado, que fosse feito um despiste de possíveis informações erradas (através do cruzamento das respostas dos alunos com as dos encarregados de educação) e, pelo outro, possibilitou aferir ambos os pontos de vista relativamente à aprendizagem, quer dos alunos, quer dos encarregados de educação. Isto só foi possível porque o questionário não era anónimo, pois caso contrário seria impossível estabelecer este tipo de relações. Apesar de os questionários não serem anónimos, houve da minha parte com os pais um compromisso de confidencialidade/anonimato na gestão dos dados (consultar **3.9. Ética na Investigação**).

O cruzamento de dados dos questionários permitiu a identificação de algumas tendências que ajudaram na formulação de uma série de hipóteses. Apesar de estas hipóteses serem maioritariamente de resposta inconclusiva (uma vez que a amostra não é muito alargada), ajudaram a tipificar a realidade experienciada na AMA e podem ser uma base expressiva para futuras pesquisas nesta área, cumprindo assim com os meus objectivos para este estudo.

3.8. Objecto de estudo

Para melhor compreender a investigação, é necessário contextualizar o objecto de estudo.

Dada a especificidade do tema, fazem parte do objecto de estudo dois grupos, os alunos e os pais (ou apenas encarregados de educação, quando aplicável).

Nas secções seguintes, irei caracterizar os grupos e falarei sobre a complementaridade do seu papel no âmbito deste estudo.

3.8.1. Alunos

Existem algumas características propositadamente comuns e diferenciadas entre os vários alunos participantes. Nas secções seguintes, apresentarei estas características e fundamentarei o porquê da sua escolha, uma vez que apesar de todas contribuírem para uma "limitação" do número de alunos participantes, existe em cada uma um objectivo específico de maior relevância.

3.8.1.1. Características comuns

Foi meu propósito que os alunos participantes neste estudo tivessem uma série de características em comum. Passo a enumerá-las, explicando posteriormente a razão desta escolha.

- são todos menores de idade;
- são todos, ou já foram, meus alunos da AMA;
- têm todos um ou mais anos completos de prática instrumental.

Os alunos são todos menores de idade uma vez que é essa a faixa etária que pretendo abordar nesta investigação.

Optei por trabalhar com os meus próprios alunos por razões diversas. Em primeiro lugar, desta forma, as informações recolhidas permitiriam otimizar os resultados obtidos com os meus próprios alunos, sendo assim um forte complemento ao meu Estágio do Ensino Especializado (este era um dos objectivos específicos da minha investigação, consultar **3.4.2. Objectivos específicos**). Além disso, era mais acessível para mim trabalhar directamente com os meus alunos, enquanto seu professor, e lidar com os encarregados de educação, do que seria com alunos de outro professor. Uma vez que se trata de um estudo principalmente qualitativo, convinha que tivesse o maior número de informações possível sobre o objecto de estudo a utilizar, e naturalmente conheço melhor os meus alunos e o seu contexto familiar do que os de outro professor qualquer. Neste enquadramento, também convinha que partilhassem todos a mesma condição de forma a garantir, da minha parte, o mesmo nível de objectividade.

Do meu ponto de vista, os alunos novos ainda não tinham suficiente tempo útil de aprendizagem para que fosse feita uma análise retrospectiva válida do seu percurso

académico. Assim sendo, considere importante incluir apenas no estudo os alunos com um ou mais anos de aprendizagem, de forma a dar mais credibilidade à amostra e fiabilidade aos resultados da investigação.

3.8.1.2. Características diferenciadas

Existem também algumas características diferenciadas entre os participantes que poderão ser alvo de análise neste estudo, ou, através deste, noutros posteriores, como por exemplo:

- Estão representados alunos de ambos os sexos, masculino e feminino;
- Estão representados alunos de cursos diferentes, Iniciação Musical e Curso Básico;
- Estão representados alunos de regimes diferentes, regime articulado, regime supletivo e regime livre.

Tendo em consideração que as raparigas se desenvolvem mais rapidamente do que os rapazes nos períodos da pré-adolescência e adolescência, esta diferenciação poderá ser importante para melhor contextualizar os resultados da investigação. Também poderá servir como base para estudos posteriores com esta temática que tenham como objectivo específico uma comparação de ambos os sexos, no entanto não foi esse o meu propósito nesta investigação.

Os conceitos de "criança", "pré-adolescente" e "adolescente" no âmbito deste estudo, embora baseados na literatura, foram alvo de definição pessoal, uma vez que a própria literatura não é unânime neste sentido. Desta forma, a inclusão de alunos de ambos os cursos neste estudo permitiu que houvesse uma maior abrangência a nível de faixas etárias, sendo essencial para a diferenciação dos resultados obtidos e proporcionando-lhes uma

maior riqueza. A nível de continuidade, este estudo poderá também servir de ponto de partida para uma análise mais aprofundada de uma das faixas etárias em específico.

A representação dos vários regimes de frequência no estudo foi muito positiva, tendo permitido que se comparassem os resultados obtidos entre os alunos do Curso Básico que frequentavam regimes diferentes, bem como dos outros regimes. Na fase de interpretação dos resultados, este dado foi crucial para ajudar a compreender a motivação e a perspectiva dos alunos e encarregados de educação em relação à aprendizagem. Embora esta análise seja subjectiva, enquadra-se na natureza qualitativa do estudo e os dados que permitiram a minha análise poderão também ser uma base para posteriores estudos nesta área de interesse por outros investigadores.

3.8.2. Pais

Sendo esta uma investigação sobre o *background* familiar, os pais também estão, de certa forma, contemplados no objecto de estudo, tendo sido observados e inquiridos da mesma forma que os alunos, no entanto a função por eles desempenhada é diferente da sua. Podemos dizer que a categoria dos pais está dependente da dos alunos, uma vez que não trato dos pais como um grupo, mas sim relacionando-os com os alunos alvo de investigação (o que não invalida que se possam vir a retirar algumas conclusões em relação aos pais enquanto grupo).

Foi o cruzamento da informação recolhida pelos alunos e pelos pais que permitiu que fosse feita uma análise informada de cada caso, tendo contribuído para que as conclusões retiradas fossem mais completas e fiáveis.

3.9. Ética na investigação

No âmbito de uma investigação, o investigador deve revestir-se de alguma cautela no que diz respeito à ética, tendo uma série de aspectos em consideração.

O primeiro aspecto a não negligenciar é a importância de uma boa pesquisa bibliográfica e revisão de literatura por parte do investigador, pois só desta forma poderá dar credibilidade ao seu trabalho. Neste caso específico, tive de dedicar bastante tempo à procura de literatura sobre a temática escolhida, uma vez que está relacionada com várias áreas de interesse. Este ponto desdobra-se noutro sentido, comprometendo-se o investigador a não utilizar o trabalho de outrém, tentando fazê-lo passar como seu.

Tendo em consideração que o objecto de estudo é composto por menores de idade, foi necessário obter uma autorização por parte dos encarregados de educação para a sua participação no estudo, tendo havido um compromisso de confidencialidade/anonimato, da minha parte a terceiros, na gestão dos seus dados. Independentemente dos pedidos de autorização, foi consagrado o direito de não participar, caso algum dos alunos não quisesse.

Na elaboração das perguntas do questionário, tive de ter o cuidado de não influenciar nenhum tipo de resposta (o meu estatuto de "professor" poderia incentivar a que se respondesse de determinada maneira para me agradar) de forma a garantir a fiabilidade da informação.

Para finalizar, disponibilizei-me a partilhar a análise dos dados e as conclusões retiradas deste estudo com os alunos e os encarregados de educação no final da investigação, caso isso fosse do seu manifesto interesse.

4. Apresentação e Análise de Resultados

4.1. Caracterização da amostra e apresentação dos dados

De forma a poder fazer uma análise cabal dos resultados, em primeiro lugar é necessário apresentar os dados, começando por caracterizar a amostra. De maneira a ilustrar a representabilidade da amostra, vou apresentar alguns gráficos relativos à distribuição dos alunos por curso e regime de frequência e sexo, comparando-os com o total da AMA, bem como relativamente à sua idade e anos de prática instrumental para a caracterizar.

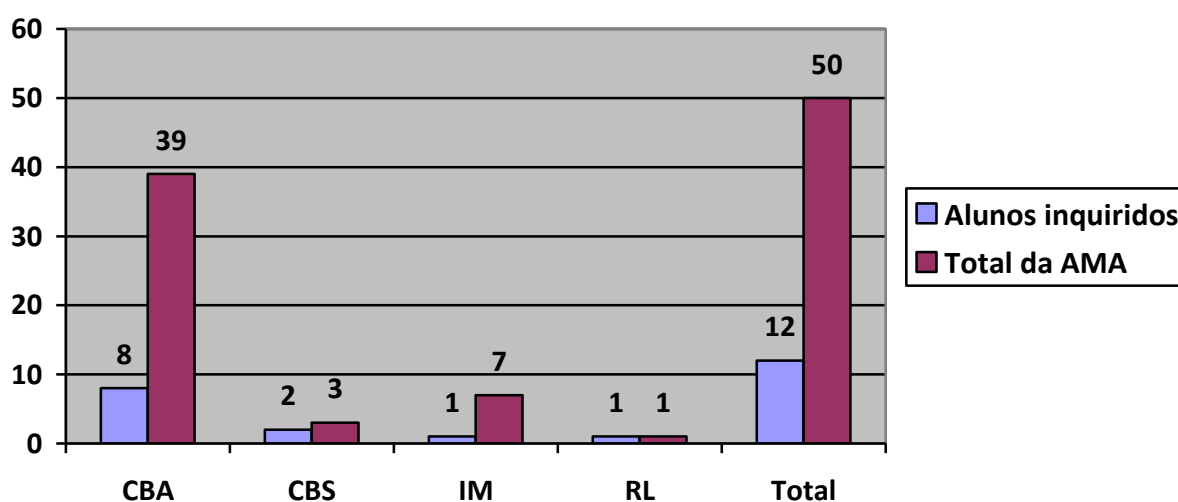


Gráfico I - Distribuição dos alunos inquiridos por curso e regime de frequência, relativamente ao total da AMA

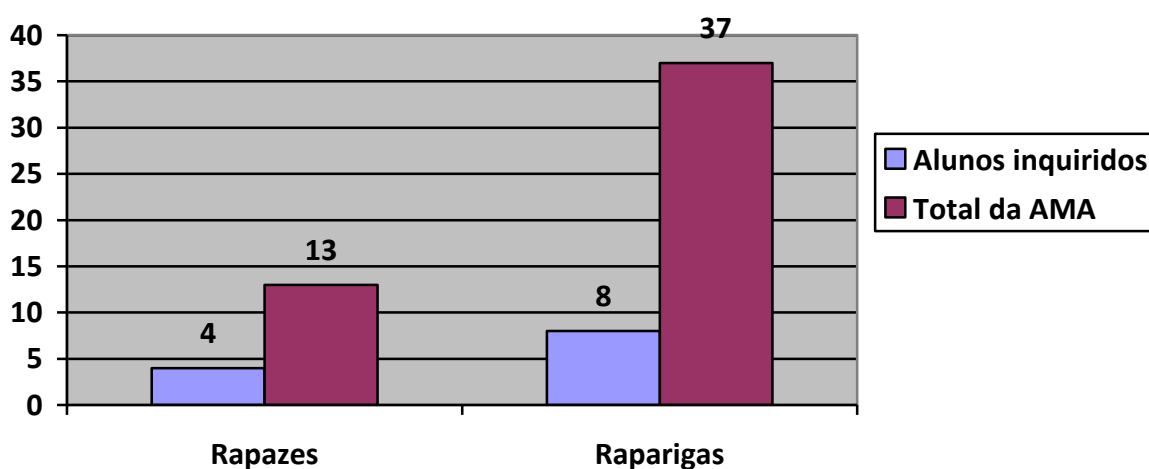


Gráfico II - Distribuição dos alunos inquiridos por sexo, relativamente ao total da AMA

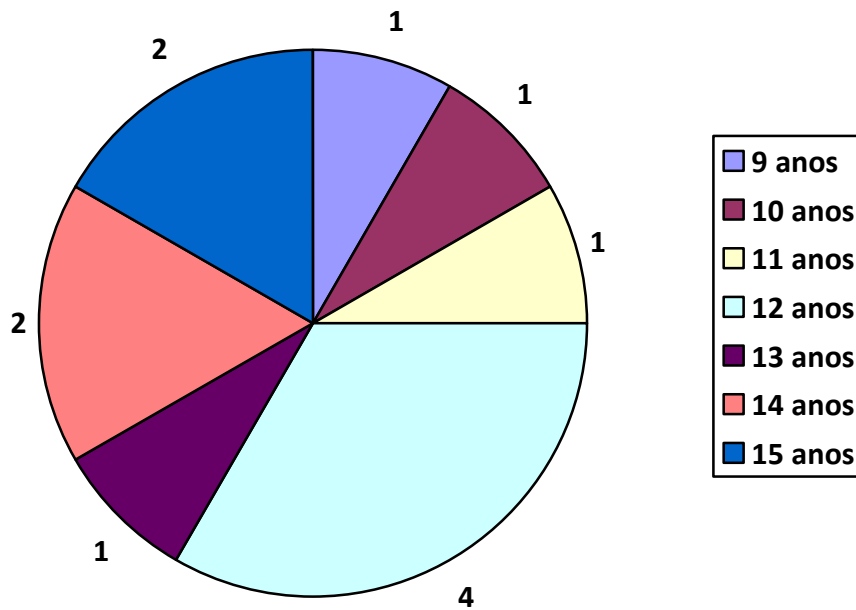


Gráfico III - Distribuição dos alunos inquiridos por idade

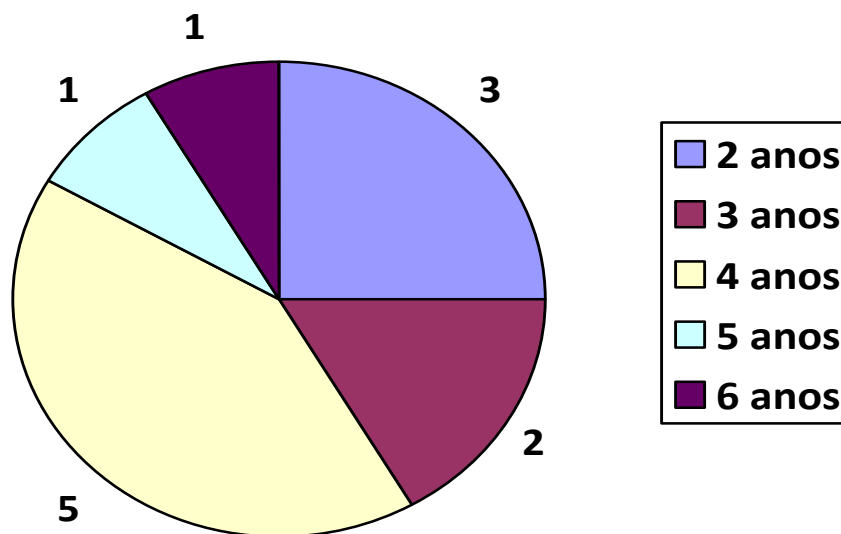


Gráfico IV - Distribuição dos alunos inquiridos por anos completos de aprendizagem

De seguida, irei apresentar os dados relativos aos questionários em formato tabela, de forma a facilitar tanto a apreciação global como a comparação entre os diversos alunos. Foi feito um cruzamento da informação recolhida dos questionários aos alunos e encarregados de educação com aquela extraída da minha própria observação. De forma a sintetizar estes

resultados em conjunto na tabela, optei por referenciar as situações onde não havia divergências com um "✓", estando as situações divergentes identificadas com "...". Estas situações serão devidamente analisadas na secção seguinte (ver **4.2. Divergências**).

Para finalizar, irei analisar os dados descritos, tentando retirar algumas conclusões da minha análise.

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12
Sexo	F	F	M	F	M	F	F	F	M	F	M	F
Curso / Regime	CBS	CBA	CBA	CBA	CBA	RL	CBA	CBA	CBA	CBS	IM	CBA
Idade	10	12	12	15	12	11	12	14	14	13	9	15
Anos completos de aprendizagem instrumental	4	2	2	4	6	4	2	3	4	4	3	5
O aluno frequenta ou frequentou a Iniciação Musical, sendo a idade de começo entre os 5 e os 9 anos	✓				✓	✓				✓	✓	
O aluno não frequentou a Iniciação Musical, sendo a idade de começo a partir dos 9 anos		✓	✓	✓			✓	✓	✓			✓
A aprendizagem foi até agora ininterrupta	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓
O aluno começou a estudar música de iniciativa própria	✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓		✓
O aluno começou a estudar música por influência dos pais					✓	✓					✓	
O aluno foi o responsável pela escolha do seu instrumento	✓	✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
O instrumento foi escolhido por influência externa			✓				✓					
Este é o único instrumento que o aluno está a aprender ou alguma vez aprendeu		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓		✓	✓
O aluno está a aprender ou já aprendeu outro instrumento	✓					✓				✓		
O aluno já não estuda o outro instrumento, ou então pratica-o de forma secundária a este	✓									✓		
O aluno tem familiares a estudar música (ou que já estudaram) e foi influenciado por isso	✓	✓			....	✓				✓	✓
O aluno foi directamente influenciado por um familiar músico profissional ou amador		✓										
Número de irmãos do aluno	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	3	2
O estatuto de encarregado de educação é partilhado por ambos os pais do aluno	✓	✓		✓		✓		✓	....	✓	✓
Um dos pais do aluno opõe-se à sua aprendizagem musical			✓		✓		✓					✓
O encarregado de educação tem uma formação de nível superior	✓	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓
Tipo de dificuldades que o encarregado de educação teve de ultrapassar de forma a proporcionar a aprendizagem			L, E, Fa		Fa		L, E, Fa		L, Fa			E, Fa

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12
O encarregado de educação está a pagar (ou pagou a dada altura) pela aprendizagem do aluno	✓				✓	✓				✓	✓	
O encarregado de educação teria considerado este tipo de ensino <i>a priori</i> , mesmo sendo pago		✓		✓				✓	✓			
O encarregado de educação estaria disposto a pagar pela aprendizagem do aluno caso a mesma não fosse gratuita		✓	✓	✓				✓	✓			✓
O encarregado de educação acha que o facto de pagar pela sua educação traz um maior sentido de responsabilidade ao aluno					✓							
O aluno possui o instrumento de qualidade adequada ao seu nível para poder atingir os seus objectivos	✓	✓			✓	✓	....	✓	✓	✓	✓	....
Número de dias por semana em que o aluno tem aulas na AMA	2	2	2	≥3	≥3	1	2	2	2	2	≥3	≥3
O encarregado de educação é o responsável pelo transporte do aluno, tanto no início como no final das aulas	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓	✓	✓
O encarregado de educação mantém um contacto regular com o professor de iniciativa própria	✓				✓						✓	✓
O encarregado de educação mantém contacto com o professor por iniciativa do professor		✓	✓	✓		✓		✓	✓	✓		
O encarregado de educação não mantém contacto com o professor							✓					
O aluno gosta de se apresentar em público	....		✓	....	✓	....					✓	....
O encarregado de educação está presente nos recitais do aluno	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓	✓	✓
O encarregado de educação costuma pedir ao aluno para tocar para si em casa	✓	✓	✓	✓		✓		✓		✓	✓	✓
O encarregado de educação acompanha regularmente o aluno no seu estudo em casa	✓	✓	....	✓		✓		✓		✓	✓	✓
O aluno precisa de se sentir motivado para estudar em casa						✓	✓	....	✓	✓	
O aluno estuda em casa de forma autónoma	✓	✓	✓	✓	✓			....			✓	✓
Não existe uma prática regular do instrumento em casa							....		✓	✓	
O aluno tem dias da semana específicos dedicados ao estudo do seu instrumento	✓	✓	✓	✓	✓	✓	....	✓			✓	✓
Número de dias por semana dedicados à prática do instrumento em casa	3 - 4	3 - 4	3 - 4	3 - 4	≥5	1 - 2	1 - 2	3 - 4			≥5	≥5
Tempo dedicado a cada sessão de estudo	....	31-60m	1h-2h	1h-2h	1h-2h	31-60m	≤30m	31-60m	≤30m	≤30m	31-60m	>2h
Quais as últimas avaliações do aluno? (de 1-5 no Básico e de Não Satisfaz a Excelente na IM)	4/5/5	4/4/5	3/3/3	3/2/3	5/5/5	___	3/2/3	4/3/4	2/3/2	3/3/3	SB/SB/E	4/4/4

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12
O aluno estuda música como uma ocupação dos seus tempos livres						✓	✓		✓	✓		
O aluno estuda música com o objectivo de concluir o curso na AMA	✓	✓	✓	✓				✓				
O aluno estuda música com o objectivo de seguir carreira					✓						✓	✓
O encarregado de educação partilha o mesmo objectivo que o aluno em relação à sua aprendizagem	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓
O aluno está a ter sucesso na sua aprendizagem	✓	✓	....		....	✓	....	✓	....	....	✓	✓
O encarregado de educação incentiva a aprendizagem musical do aluno fora do âmbito académico	✓	✓			✓			✓			✓	✓
Frequência com que o encarregado de educação leva o aluno a ver concertos fora do âmbito académico	Avpa	Avpa	Avpa	Avpa	Nunca	Avpa	Nunca	Avpa	Nunca	Avpa	Avpa	Avpa
O encarregado de educação fomenta no aluno a prática de actividades que ocorrem principalmente dentro de casa			✓		✓	✓	✓	✓				✓
O encarregado de educação fomenta no aluno a prática de actividades que ocorrem principalmente no exterior	✓	✓		✓					✓	✓	✓	
O encarregado de educação fomenta no aluno a prática de actividades que se desenvolvem principalmente a solo					✓	✓	✓		✓	✓		✓
O encarregado de educação fomenta no aluno a prática de actividades que se desenvolvem principalmente em grupo	✓	✓	✓	✓				✓			✓	
O encarregado de educação fomenta no aluno a prática de actividades que se relacionam com a cultura ou a arte em geral	✓			✓		✓						
O encarregado de educação fomenta no aluno a prática de actividades que se relacionam com o lazer		✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓

Legenda: F - feminino; M - masculino; L - logísticas; E - económicas; Fa - familiares; Avpa - algumas vezes por ano.

Tabela IV - Apresentação dos dados provenientes dos questionários e da observação

4.2. Divergências

As divergências podem ocorrer por uma multiplicidade de razões, desta forma optei por fazer a sua interpretação individualmente, por aluno.

Apesar de as divergências não facilitarem a análise dos dados a nível quantitativo, na maioria dos casos acabam por enriquecer o estudo, dando-lhe uma dimensão mais humana e possibilitando que se contemplem situações não previstas inicialmente nos seus objectivos.

A1

"O aluno gosta de se apresentar em público"

Esta situação é divergente na opinião do encarregado de educação, do aluno e na minha. Como se pode ver através das avaliações, A1 é um bom aluno e o encarregado de educação defende que ele gosta de tocar em público, tendo em consideração que costuma estar presente nestes momentos, bem como o seu bom desempenho nos mesmos. No entanto, uma (1) má experiência em audição fez com que A1 passasse a ter algum receio de enfrentar o palco. Pessoalmente, acho que A1 gosta bastante de tocar em público, tendo simplesmente passado a estar mais ciente de tudo o que isso pode implicar caso as coisas corram mal.

"Tempo dedicado a cada sessão de estudo"

Os tempos indicados pelo aluno e pelo encarregado de educação são bastante diferentes. O aluno defende que estuda entre 1h-2h, enquanto que o encarregado de educação defende que o tempo dedicado a cada sessão é ≤ 30 m. Isto é estranho na medida em que ambos afirmam que o encarregado de educação acompanha regularmente o estudo em casa. A explicação que encontro é A1 ter referido um tempo maior do que o real numa tentativa de me impressionar, uma vez que sabia que eu, enquanto seu professor, iria ler o questionário (achou que essa seria a "resposta certa"). A meu ver, dados os bons resultados de A1 e a elevada disparidade dos valores, o encarregado de educação provavelmente também não terá razão, situando-se este valor entre 31-60 m.

A2

Não há divergências.

A3

"O encarregado de educação acompanha regularmente o aluno no seu estudo em casa"

Apesar de o encarregado de educação dizer que acompanha o aluno no seu estudo em casa, o aluno contraria a sua afirmação. Na minha perspectiva, numa pergunta deste tipo, os encarregados de educação, provavelmente, vêm-se obrigados a responder afirmativamente, pois caso contrário poderiam estar a admitir perante terceiros uma falha no seu comportamento enquanto pais, daí que tenha sucedido desta forma. Existe também outra possibilidade, pode acontecer que o encarregado de educação acredite mesmo que acompanha o aluno simplesmente por lhe pedir para este tocar para ele, no entanto este acompanhamento é apenas passivo, não sendo o ideal.

"O aluno está a ter sucesso na sua aprendizagem"

A3 nunca foi muito estudioso no passado, no entanto este ano começou a dedicar-se mais seriamente ao instrumento. O facto de considerar que não tem sucesso deve-se ao recente aumento dos seus padrões de exigência. Como se pode ver na tabela IV, o encarregado de educação não partilha o mesmo objectivo que o aluno em relação à sua aprendizagem, uma vez que para o encarregado de educação aprender música não passa de um *hobby*. Assim sendo, é normal que para ele o aluno esteja a ter sucesso, no entanto este discorda. Naturalmente, para haver uma maior evolução da sua parte, também teria de ter acesso a um instrumento do tamanho e qualidade adequadas ao seu nível. Do meu ponto de vista, o aluno está a ter sucesso, uma vez que conseguiu ganhar em apenas 2 anos um bom sentido de auto-crítica, estando assim pronto para enfrentar os próximos desafios da aprendizagem.

A4

"O aluno gosta de se apresentar em público"

Este caso é semelhante ao de A1 no sentido em que o aluno diz que não gosta de tocar em público e os pais acham que sim, no entanto, como podemos comprovar pelas avaliações de ambos, o caso é um pouco diferente. Apesar de ambos terem o mesmo número de anos completos de prática instrumental, A4 é consideravelmente mais velho e começou sem Iniciação Musical. Como professor de A4, posso afirmar que realmente não gosta de tocar em público por saber que tem muitas dificuldades (apesar do tempo dedicado a cada sessão de estudo), o que contrasta bastante com o seu perfil na escola de ensino regular. Um exemplo da sua maturidade é o facto de ser o único aluno a referir que não gosta de tocar em público, admitindo ao mesmo tempo que não tem sucesso escolar.

A5

"O aluno tem familiares a estudar música (ou que já estudaram) e foi influenciado por isso"

Apesar de o pai ter referido a irmã mais velha de A5 como uma referência (a irmã de A5 estudou piano durante 5 anos), ele não entendeu fazê-lo. Na minha opinião, a irmã de A5 não chegou a ser uma referência para ele, se considerarmos que era uma aluna mediana sem qualquer ambição profissional no que dizia respeito à música, daí que A5 a tenha excluído deste campo.

"O aluno está a ter sucesso na sua aprendizagem"

Esta situação é divergente porque o encarregado de educação considera que o aluno não está a ter sucesso na sua aprendizagem. Apesar de essa afirmação não condizer com os resultados das avaliações, não é totalmente descabida, uma vez que, ao contrário da maioria dos alunos, A5 ambiciona seguir carreira como instrumentista, sendo também o aluno com mais anos completos de prática instrumental do grupo. Naturalmente, as avaliações são ponderadas de acordo com o "nível médio" dos alunos da Academia, daí que A5 se destaque, no entanto sei que A5 não está a valorizar todo o seu potencial e o encarregado de educação também o sabe, uma vez que de acordo com o seu nível (e os seus objectivos) deveria dedicar mais tempo a cada sessão de estudo, podendo até fazer mais do que uma por dia. Apesar de reconhecer esta falta de aproveitamento, o encarregado de educação também poderia fazer mais por A5 de várias formas, pedindo-lhe para tocar para si em casa, acompanhando o seu estudo, levando-o a ver concertos ou incentivando a sua participação em actividades relacionadas com as artes. Na minha opinião, o encarregado de educação não o faz porque quer que A5 seja autónomo e descubra por si próprio essa necessidade, no entanto há certas coisas que uma criança não consegue fazer sozinha, nem que seja simplesmente por motivos logísticos de transporte. É preciso valorizar a maneira de pensar do encarregado de educação de A5, uma vez que apesar de ser dos poucos encarregados de educação do grupo que não tem uma formação de nível superior, é dos únicos que acredita na importância da autonomia do aluno (tendo sido mesmo o único a afirmar que o facto de pagar pela educação dava ao aluno um maior sentido de responsabilidade, como pode ser visto na tabela IV), não se contentando com os bons resultados e exigindo-lhe que aproveite o máximo do seu potencial, no entanto também deveria estar disposto a fazer a sua parte para ajudar A5 a atingir o sucesso.

A6

"O aluno gosta de se apresentar em público"

Este caso é semelhante aos de A1 e A4, mas também tem as suas diferenças, uma vez que A6 se encontra a frequentar o RL. Como no RL não existe a obrigatoriedade de cumprir um programa, os alunos acabam por não desenvolver o mesmo ritmo de aprendizagem (independentemente da qualidade), chegando muitas vezes à data da audição sem o programa pronto. Além disso, para eles, a audição é facultativa, por isso também têm menos audições, ganhando menos experiência de palco. A meu ver, A6 tem medo do palco, não por ter tido más exposições (recentes ou antigas) mas simplesmente por falta de experiência, daí que não possa afirmar que gosta efectivamente de tocar em público.

A7

"O aluno possui o instrumento de qualidade adequada ao seu nível para poder atingir os seus objectivos"

A divergência neste caso encontra-se no *timing*, uma vez que apesar de A7 possuir o instrumento adequado, este foi apenas adquirido no 3º período.

"Não existe uma prática regular do instrumento em casa"

Esta afirmação correspondeu à verdade no 1º e 2º períodos, no entanto, dada a avaliação do 2º período, A7 acabou por desenvolver uma prática regular no 3º período através do cumprimento de um plano de estudo elaborado por mim.

"O aluno tem dias da semana específicos dedicados ao estudo do seu instrumento"

Tal como referido no ponto anterior, esta afirmação só ganhou validade no 3º período, uma vez que até aí A7 não tinha uma prática regular do instrumento em casa.

"O aluno está a ter sucesso na sua aprendizagem"

O sucesso de A7 é relativo, uma vez que, apesar de ter transitado de ano, teve um percurso bastante acidentado.

A8

"O aluno precisa de se sentir motivado para estudar em casa" / "O aluno estuda em casa de forma autónoma"

Parece existir uma divergência entre A8 e o encarregado de educação no sentido em que, supostamente, se A8 estuda de forma autónoma, não deveria precisar de se sentir motivado para estudar. Penso que a explicação deste fenómeno é o facto de A8 ser um aluno responsável e encarar a necessidade de estudar como uma obrigação. Sentindo o estudo como uma obrigação, é compreensível que A8 precise de se sentir motivado, uma vez que qualquer obrigação *a priori* nos retira (em geral) a motivação para a fazermos, no entanto esta teoria é apenas uma hipótese, sendo claramente inconclusiva.

A9

"O estatuto de encarregado de educação é partilhado por ambos os pais do aluno"

O caso de A9 é particular. Não se trata propriamente de uma separação, uma vez que é órfão do pai. Achei por bem explicitá-lo uma vez que isso tem consequências diferentes a nível logístico e psicológico (não podendo ser comparado com qualquer outro caso onde os pais estão juntos ou separados).

"O aluno está a ter sucesso na sua aprendizagem"

Se considerarmos a capacidade de aprendizagem que A9 tem, bem como os resultados das avaliações, podemos facilmente constatar que não está a ter sucesso (apesar de ele discordar). No entanto, o (in)sucesso de A9 é relativo, uma vez que, para ele, a música é apenas um passatempo. O encarregado de educação concorda com este insucesso, no entanto, a meu ver, não toma medidas activas para ajudar o aluno a ultrapassá-lo.

A10

"O aluno está a ter sucesso na sua aprendizagem"

No caso de A10, a divergência de opinião surge apenas em relação a mim, uma vez que tanto A10 como o seu encarregado de educação consideram que A10 está a ter sucesso. Se tivermos os seus objectivos em conta, bem como o facto de A10 não ter uma prática regular do instrumento em casa, somos forçados a concordar, uma vez que, mesmo assim, A10 teve todas as avaliações positivas. Como professor, no entanto, não consigo encarar como uma aprendizagem de sucesso aquela onde um aluno utiliza o facto de ter algum talento para não trabalhar, pois desta forma ele irá estagnar e nunca conseguirá fazer justiça ao seu potencial.

A11

Não há divergências.

A12

"O aluno possui o instrumento de qualidade adequada ao seu nível para poder atingir os seus objectivos"

Nesta situação, a divergência encontra-se no *timing*, uma vez que o instrumento só foi adquirido no final do 1º período, sendo então adequado apenas no que diz respeito ao 2º e 3º períodos.

"O aluno gosta de se apresentar em público"

No caso de A12, o gosto por tocar em público sofreu bastantes alterações ao longo do ano lectivo, uma vez que A12 era bastante inseguro no início do ano, tendo conseguido ultrapassar isso amplamente.

4.3. Análise dos resultados

Através da análise dos Gráficos I, II, III e IV, podemos constatar que:

- A amostra é representativa do universo da AMA a todos os níveis;
- A maioria dos alunos inquiridos frequenta o CBA;
- A maioria dos alunos inquiridos é do sexo feminino;
- A distribuição dos alunos inquiridos por idades é abrangente, sendo a média (arredondada às unidades) de 12 anos, tal como a mediana;
- Os alunos inquiridos têm todos entre 2 e 6 anos completos de prática instrumental, sendo a média (arredondada às unidades) de 4 anos, tal como a mediana.

Através da análise da Tabela IV, podemos também constatar que:

- A maioria dos alunos inquiridos não frequentou a IM, tendo iniciado a sua aprendizagem a partir dos 9 anos;
- A maioria dos alunos teve uma aprendizagem ininterrupta;
- A maioria dos alunos começou por estudar música de iniciativa própria;
- A totalidade dos alunos que começou a estudar música por influência dos pais frequentou a IM;
- A maioria dos alunos foi responsável pela escolha do seu instrumento;
- A maioria dos alunos está a aprender apenas um instrumento;
- Existe um equilíbrio no que diz respeito ao número de alunos que foi influenciado musicalmente por familiares e ao grupo contrário;

- Todos os alunos têm pelo menos um irmão com o qual coabitam;
- Na maioria dos casos, o estatuto de encarregado de educação é partilhado por ambos os pais;
- A maioria dos encarregados de educação tem uma formação académica de nível superior;
- A maioria dos encarregados de educação nunca pagou pelo ensino do aluno;
- A maioria dos alunos possui o instrumento de qualidade adequada ao seu nível para poder atingir os seus objectivos;
- A maioria dos alunos tem aulas na AMA 2 vezes por semana;
- Os alunos de RL são os que têm menos tempo de contacto com a AMA, uma vez que só têm aulas 1 vez por semana;
- A maioria dos encarregados de educação é responsável pelo transporte dos alunos no início e final das aulas;
- A maioria dos encarregados de educação encontra-se presente nas audições dos alunos;
- A maioria dos alunos não gosta de se apresentar em público;
- A maioria dos encarregados de educação pede para os alunos tocarem para eles;
- A maioria dos encarregados de educação acompanha regularmente os alunos no seu estudo em casa;
- A maioria dos alunos não precisa de se sentir motivado para estudar em casa e pratica de forma autónoma (embora esta maioria não seja muito expressiva);
- A maioria dos alunos tem dias da semana específicos dedicados ao estudo do seu instrumento;

- Não existe uma predominância significativa em termos do tempo dedicado a cada sessão de estudo;
- Não existe uma predominância em termos de objectivos dos alunos para a aprendizagem;
- Na maioria dos casos, os encarregados de educação partilham o mesmo objectivo que os alunos em relação à sua aprendizagem;
- A maioria dos alunos está a ter sucesso na aprendizagem, relativamente aos seus objectivos;
- Existe um equilíbrio relativamente aos encarregados de educação que incentivam a aprendizagem musical dos alunos de alguma forma extra, fora do âmbito académico, e aqueles que não o fazem;
- Na sua totalidade, os encarregados de educação não têm o hábito de levar os alunos a ver concertos, uma vez que para esse efeito todos assinalaram as opções "nunca" e "algumas vezes por ano", que não representam um hábito;
- Não existe uma predominância entre os encarregados de educação que fomentam no aluno a prática de actividades que ocorrem principalmente dentro de casa e aqueles que fomentam no aluno a prática de actividades que ocorrem principalmente no exterior;
- Existe um equilíbrio entre os encarregados de educação que fomentam no aluno a prática de actividades que se desenvolvem principalmente a solo e aqueles que fomentam no aluno a prática de actividades que se desenvolvem principalmente em grupo;
- Na sua maioria, os encarregado de educação fomentam no aluno a prática de actividades que se relacionam com o lazer ao invés daquelas relacionadas com a cultura e a arte em geral.

Através de uma análise mais aprofundada e comparativa destes resultados com os Gráficos I, II, III e IV, Tabela IV e restantes dados provenientes dos questionários e da observação, podemos retirar as seguintes conclusões:

- A maioria dos alunos que frequentou a IM corresponde aos alunos com as melhores avaliações (A1, A5 e A11. A6 não se aplica por estar no RL e A10 é uma excepção);
- Começar a estudar música por influência dos pais (e não por vontade própria) não é motivo de exclusão para se ter bons resultados, como se comprova pelas avaliações de A1 e A5 (A6 não se aplica por estar no RL);
- A totalidade dos alunos que não foi responsável pela escolha do seu instrumento falhou em destacar-se do restante grupo de alunos em termos de avaliações;
- Na sua totalidade, os alunos que estudam outro instrumento frequentaram a IM;
- Apesar do tamanho da amostra, estudar outro instrumento parece não ter influência directa (nem positiva nem negativa) nos resultados obtidos no instrumento principal;
- Do grupo de alunos que está a aprender (ou já aprendeu) mais do que um instrumento, a maioria encara a Viola de Arco ou o Violino como sendo o principal;
- Na sua totalidade, os alunos que estudam outro instrumento foram influenciados por familiares directos que estudam ou já estudaram música;
- A maioria dos alunos que foi influenciada musicalmente por familiares destaca-se positivamente nas avaliações (A1, A2, A5 e A11. A6 não se aplica por estar no RL e A10 é uma excepção);
- Apenas um dos alunos foi influenciado directamente por um familiar músico profissional ou amador, correspondendo este ao grupo dos melhores alunos (A2);
- Com a excepção de A9 (pelas razões expostas previamente em **4.2. Divergências, A9**), em todos os casos onde os pais dos alunos estão separados, um dos pais opõe-se à

aprendizagem musical do aluno, não tendo o aluno condições para praticar em casa de ambos;

- A formação académica do encarregado de educação não foi determinante para a obtenção de bons resultados, uma vez que, em todos os casos onde o encarregado de educação não tinha uma formação académica de nível superior, os alunos tiveram resultados muito bons ou bons/medianos;
- Do tipo de dificuldades que os encarregados de educação tiveram de passar para proporcionar a aprendizagem, a predominante foi a familiar, estando presente em todos os casos onde havia dificuldades, seguida da logística e da económica, sem hierarquia;
- Do grupo de encarregados de educação que nunca pagaram pelo ensino, alguns nunca teriam considerado este tipo de ensino caso fosse necessariamente pago;
- Do grupo de encarregados de educação que nunca pagaram pelo ensino, a maioria estaria disposta a fazê-lo caso o ensino não fosse gratuito, no entanto nem todos teriam disponibilidade financeira para o fazer;
- A maioria dos encarregados de educação concorda que pagar pelo ensino não traz necessariamente ao aluno um maior sentido de responsabilidade (curiosamente, a excepção a esta regra corresponde ao aluno com as melhores avaliações);
- Do grupo de alunos que não possui o instrumento de qualidade adequada ao seu nível para poder atingir os seus objectivos, nenhum deles se destaca em termos de resultados;
- Do grupo de alunos que tem aulas na AMA mais de 3 vezes por semana, a maioria corresponde aos melhores alunos (A5, A11, A12), havendo apenas uma excepção (A4);
- Todos os encarregados de educação que mantêm contacto com o professor de iniciativa própria são responsáveis pelo transporte do aluno e mantêm esse contacto pessoalmente, na AMA;

- Os restantes encarregados de educação mantêm contacto com o professor apenas por iniciativa deste, pois apesar de transportarem os alunos, não chegam a entrar na AMA, mantendo o contacto telefonicamente ou por correio electrónico;
- Os encarregados de educação que não são responsáveis pelo transporte do aluno não mantêm contacto com o professor de todo (A7) ou então só o mantêm por iniciativa dele (A9);
- Apesar de não ser um factor determinante para gostar de tocar em público, a presença do encarregado de educação nas audições é importante, uma vez que dentro do grupo de alunos cujo encarregado de educação nunca assiste às suas audições (A7 e A9), nenhum dos alunos gosta de tocar em público;
- Do grupo de alunos que gosta de se apresentar em público (A3, A5 e A11), nenhum deles encara a música como uma ocupação dos tempos livres e a maioria quer seguir carreira (A5 e A11);
- Do grupo de alunos que precisa de se sentir motivado para estudar em casa, todos encaram a música como uma ocupação de tempos livres e nenhum deles se destaca em termos de bons resultados (A8 não se aplica por haver divergências, como explicado anteriormente em **4.2. Divergências, A8**);
- Do grupo de alunos que não tem uma prática regular do instrumento em casa, podemos afirmar que nenhum deles se destacou em relação aos outros em termos de resultados nas avaliações;
- Do grupo de alunos que tem dias da semana específicos dedicados ao estudo do seu instrumento, a maioria dedica-lhes 3-4 dias;
- Do grupo de alunos que tem um número de dias por semana ≥ 5 dedicados à prática do instrumento em casa, todos são bons alunos e todos querem seguir carreira;
- Apesar de não existir uma predominância significativa em termos do tempo dedicado a cada sessão de estudo, podemos afirmar que todos os alunos que dedicaram um

tempo ≤ 30 m não se destacaram dos restantes em termos de resultados, e que o único aluno que dedicou um tempo > 2 h (A12) queria seguir carreira;

- Apesar de não existir uma predominância em termos de objectivos dos alunos para a aprendizagem, os resultados em termos de avaliações são, na generalidade, condizentes com os objectivos de cada aluno;
- Nos casos em que os encarregados de educação não partilham o mesmo objectivo que os alunos em relação à sua aprendizagem, são sempre os alunos que têm os objectivos mais altos;
- Os melhores alunos correspondem todos aos casos onde os encarregados de educação incentivam a aprendizagem musical de alguma forma extra, fora do âmbito académico;
- Não parece haver uma influência directa nos resultados dos alunos através da prática de actividades que ocorrem principalmente dentro de casa ou das que ocorrem principalmente no exterior;
- Os alunos que num contexto extra-aula desenvolvem actividades em grupo têm, na sua maioria, melhores resultados que os restantes;
- A prática de actividades que se relacionam com a cultura e a arte em geral, parecem não ser necessariamente geradoras de melhores resultados do que a prática de actividades de lazer;

Após esta análise mais aprofundada, torna-se possível tecer outras considerações sobre os resultados obtidos e à importância do contexto familiar dos alunos no que diz respeito ao sexo, idade, curso e regime frequentados.

No que diz respeito ao sexo:

- A média (arredondada às unidades) da idade das raparigas inquiridas é de 13 anos, sendo superior à dos rapazes que é de 12 anos;
- Podemos verificar que houve mais raparigas do que rapazes a frequentar a IM, constituindo estas mesmas a totalidade do grupo de alunos que já aprendeu (ou aprende) outro instrumento;
- Do grupo de alunos que começou a estudar música por iniciativa dos pais, os rapazes representam a maioria;
- Apenas as raparigas estão representadas no RL e CBS;
- Do grupo de alunos que gosta de tocar em público, a totalidade é composta por rapazes;
- Parece existir uma tendência para as raparigas precisarem de se sentir motivadas para estudar em casa, enquanto que os rapazes conseguem fazê-lo de forma mais autónoma, estudando, em média, mais dias por semana e mais tempo de cada vez;
- Em termos de resultados, os rapazes parecem estar equiparados às raparigas;
- No que diz respeito às ambições de cada um relativamente ao instrumento, a maioria das raparigas encara a música como um hobby ou então quer simplesmente acabar o curso na AMA, enquanto que a maioria dos alunos que quer seguir carreira são rapazes;
- Podemos avaliar, através das respostas dos encarregados de educação, que os rapazes vêem menos concertos do que as raparigas;

- Parece haver um equilíbrio entre rapazes e raparigas no que diz respeito a actividades realizadas no exterior e dentro de casa, bem como a actividades desenvolvidas a solo e em grupo;
- Podemos aferir que os rapazes dão mais importância a actividades de lazer do que àquelas relacionadas com a cultura e as artes, enquanto que nas raparigas esta situação é bipartida;

Em suma, podemos concluir que as raparigas tendem a desenvolver-se mais rápido do que os rapazes, mesmo na infância, tendo em consideração que parecem ser mais independentes em relação às suas escolhas e mais abertas em relação às suas opções, como comprovado por começarem a estudar música de iniciativa própria, inclusive na Iniciação Musical, tendo algumas até experimentado mais do que um instrumento.

Com a chegada à adolescência, as raparigas parecem dispersar-se mais facilmente (ou mais cedo) do que os rapazes, como comprovado pelo facto de precisarem de se sentir motivadas para estudar e de praticarem em média menos dias por semana e menos tempo por dia do que os rapazes. Também podemos comprovar isso pelos seus objectivos em relação ao instrumento e ao facto de terem outras áreas de interesse nos momentos extra-escolares, enquanto que os rapazes se dedicam mais a actividades de lazer.

A meu ver, apesar de os rapazes serem menos autónomos de início, acabam por ganhar essa autonomia com o tempo, enquanto que as raparigas que já eram autónomas começam, com o avançar da idade, a perseguir outros interesses. Talvez por serem menos independentes *a priori*, os rapazes consigam tirar mais proveito da aprendizagem, ou seja, como são menos "exploradores" do que as raparigas, acabam por desenvolver esta actividade mais seriamente, dedicando em média mais dias da semana ao estudo, e mais tempo em cada dia, tendo também mais prazer em tocar em público. Apesar das oscilações e nuances de cada um, os resultados de ambos os sexos parecem ser equivalentes.

No que diz respeito à idade:

- Estão representados alunos dos 9 aos 15 anos de idade, sendo as raparigas, em média, mais velhas do que os rapazes;
- A média (arredondada às unidades) da idade de começo dos alunos que frequentou a IM é de 7 anos, enquanto que a dos alunos que não frequentou a IM é de 10 anos;
- Os alunos que frequentaram a IM têm em média (arredondada às unidades) 4 anos completos de prática instrumental, enquanto que os outros, que não frequentaram a IM, têm apenas 3;
- Os alunos que começaram a aprendizagem mais cedo, tendo frequentado a IM, têm todos referências musicais na família;
- Os encarregados de educação passam por mais dificuldades quando os filhos chegam à adolescência do que na infância, destacando-se as dificuldades a nível familiar e impondo-se também as dificuldades a nível logístico e económico;
- Parece haver uma tendência para diminuir o gosto por tocar em público conforme a idade avança;
- A média (arredondada às unidades) da idade do grupo de alunos que precisa de se sentir motivado para estudar em casa é de 13 anos, estando representados alunos dos 11 aos 14 anos;
- Do grupo de alunos que estuda de forma autónoma, estão representadas idades dos 9 aos 15 anos, não havendo, desta forma, uma idade representativa desta facção (como no caso anterior);
- A média (arredondada às unidades) da idade do grupo de alunos que não tem uma prática regular do instrumento em casa é de 13 anos;

- Dos 9 aos 12 anos, a maioria dos alunos estuda entre 31-60m, 3-4 vezes por semana, enquanto que, dos 12 aos 15, existem dois grandes grupos, um primeiro grupo de alunos que estuda em média entre 1h-2h, 3-4 vezes por semana, enquanto que o outro estuda ≤ 30 m sem uma regularidade semanal;
- Relativamente à distribuição das avaliações, entre os 9 e os 11 anos as avaliações são unanimemente boas, aos 12 anos estão uniformemente distribuídas, havendo níveis 5 e um nível 2, entre os 13 e os 15 anos, a média das avaliações desce, havendo mais negativas e não havendo níveis 5 atribuídos;
- A média (arredondada às unidades) da idade do grupo de alunos que encara a música como uma ocupação dos tempos livres é de 13 anos, havendo alunos representados dos 11 aos 14;
- Entre os 13 e os 15 anos, a totalidade dos encarregados de educação partilha o mesmo objectivo que o aluno em relação à sua aprendizagem;
- A maioria dos alunos que são incentivados pelo encarregado de educação na sua aprendizagem musical fora do âmbito académico tem entre 9 e 12 anos;
- Entre os 9 e os 12 anos, os encarregados de educação tendem a fomentar principalmente no aluno a prática de actividades que ocorrem dentro de casa e que se desenvolvem em grupo, enquanto que entre os 13 e os 15 anos parece acontecer o oposto, ou seja, fomentam maioritariamente no aluno a prática de actividades que ocorrem no exterior e que se desenvolvem a solo;

Resumindo, podemos aferir que os alunos que começaram a aprendizagem mais cedo tendem a ter mais sucesso na aprendizagem do que os outros, provavelmente por terem mais bases e tempo de experiência. É de salientar a importância do seu contexto familiar neste aspecto, uma vez que todos eles tiveram referências musicais e que a maioria dos alunos nesta situação começou a estudar música por influência dos pais.

O contexto familiar volta a ter importância na fase da adolescência, uma vez que foi entre os 12 e os 15 anos que os encarregados de educação revelaram passar mais dificuldades, quer a nível familiar, logístico e/ou económico. Naturalmente, a motivação dos alunos é afectada por estas dificuldades, das quais, não sendo eles necessariamente os culpados, fazem parte. Podemos comprovar esta desmotivação de várias formas, quer seja na tendência para o gosto por tocar em público diminuir com o avançar da idade, como no facto de os alunos precisarem de se sentir motivados para estudar ou de nem terem de todo uma prática regular em casa. O facto de desenvolverem mais actividades no exterior e a solo pode ser para eles um escape desta realidade, daí que haja também esta tendência.

É curioso constatar o oposto nalguns alunos, que apesar de terem tido de passar pelas mesmas dificuldades, acabaram por se entregar mais ao seu instrumento. Podemos assim concluir que, apesar de haver uma tendência para a desmotivação quando há problemas no agregado familiar, isso não é uma condição para o fracasso, sendo o aluno o responsável pela maneira de lidar com a adversidade.

No que diz respeito ao tipo de curso e regime frequentado:

Dada a distribuição dos alunos quanto ao tipo de curso e regime frequentado, irei comparar o grupo de alunos do CBA com os restantes grupos CBS, IM e RL, como se fossem um só.

- A maioria dos alunos inquiridos frequenta o CBA;
- Enquanto que o CBA é gratuito, os restantes grupos são pagos (pelo menos parcialmente) pelo encarregado de educação;
- A média (arredondada às unidades) da idade do grupo de alunos que frequenta o CBA é de 13 anos, enquanto que nos restantes grupos é de 11 anos;

- Do grupo de alunos que frequenta o CBA, apenas 1 aluno começou a aprendizagem musical na IM, enquanto que, nos restantes grupos, todos os alunos começaram lá a sua aprendizagem;
- A maioria dos alunos que frequenta o CBA começou a aprendizagem musical de iniciativa própria enquanto que, no caso dos restantes grupos, essa situação se encontra igualmente repartida, tendo metade do grupo começado a aprendizagem por influência dos pais;
- Apesar do ponto anterior, nos restantes grupos, os alunos foram sempre os responsáveis pela escolha do seu instrumento, enquanto que no grupo de alunos do CBA, a situação não é unânime apesar de ser maioritária;
- Do grupo de alunos que se dedicou a experimentar mais do que um instrumento, nenhum deles integra o grupo do CBA;
- A totalidade dos alunos dos restantes grupos foi influenciada musicalmente por familiares, enquanto que, no caso do grupo de alunos do CBA, o número de alunos influenciados representa uma pequena minoria;
- Enquanto que no grupo de alunos do CBA existe uma grande parte dos alunos cujos pais não partilham o estatuto de encarregado de educação, nos restantes grupos isso não acontece, sendo esse estatuto unanimemente partilhado por ambos os pais;
- Apenas os encarregados de educação de alunos do CBA referiram estar a passar dificuldades;
- Dos encarregados de educação do grupo de alunos do CBA, apenas um teve de pagar pela educação do aluno a dada altura, enquanto que nos restantes grupos todos tiveram de o fazer;
- Dos encarregados de educação do grupo de alunos do CBA, apenas uma minoria teria considerado este tipo de ensino *a priori* caso não fosse gratuito, no entanto a maioria dos encarregados de educação estaria disposta a pagar por ele hoje em dia, se tal fosse necessário;

- Os alunos que não possuem o instrumento de qualidade adequada ao seu nível para poder atingir os seus objectivos, ou que não o tiveram atempadamente, fazem todos parte do grupo de alunos do CBA, enquanto que os dos restantes grupos tiveram todos acesso ao instrumento adequado;
- No CBA, a maioria dos encarregados de educação só mantém contacto com o professor por iniciativa deste. Os únicos que mantêm contacto com o professor por iniciativa própria são aqueles cujos filhos querem ser profissionais, chegando mesmo a haver um caso onde o encarregado de educação não mantém contacto com o professor. Nos restantes grupos, esta situação está igualmente repartida entre os encarregados de educação que o fazem de iniciativa própria e os que o fazem por iniciativa do professor;
- Os encarregados de educação do grupo de alunos do CBA está maioritariamente presente nas audições dos alunos, no entanto, no caso dos restantes grupos, esta situação é unânime, não havendo excepções;
- No que diz respeito ao acompanhamento do estudo e ao facto de o encarregado de educação pedir para o aluno tocar para si em casa, não existe uma tendência relativamente aos encarregados de educação dos alunos do CBA, uma vez que metade deles o faz e a outra não, no entanto, nos restantes grupos, todos os encarregados de educação o fazem;
- Relativamente aos hábitos de estudo e resultados obtidos, parece não haver diferenças significativas entre ambos os grupos, uma vez que ambos vêm representados alunos de todos os níveis, no entanto, é de notar que os únicos alunos que tiveram uma avaliação negativa num dos três períodos pertencem ao CBA;
- A maioria dos alunos que quer seguir carreira frequenta o CBA;
- No que diz respeito ao sucesso escolar relativamente aos objectivos dos alunos, os do CBA encontram-se repartidos entre os que estão a ter sucesso e os que não estão, enquanto que nos restantes grupos a maioria se encontra a ter sucesso;

- Dos encarregados de educação que levam o aluno a ver concertos, no CBA vários referiram nunca levar o aluno, enquanto que nos restantes grupos todos referiram levá-lo algumas vezes por ano;
- Relativamente à prática de actividades nos momentos extra-escolares, a maioria dos encarregados de educação dos alunos do CBA referiu dedicar-se a actividades que se realizam dentro de casa, maioritariamente relacionadas com o lazer, enquanto que os restantes grupos indicaram uma tendência para actividades realizadas no exterior, mostrando também abertura para outro teor de actividades, relacionadas com a cultura ou com as artes em geral;

Em síntese, podemos avaliar que o Regime Articulado proporciona a uma série de alunos a hipótese de frequentar o ensino especializado da música, sendo que na maioria dos casos isso nunca iria acontecer *a priori* (com esses alunos), como comprovado pelo estudo. De acordo com os resultados deste estudo, os alunos dos outros regimes parecem pertencer àquele "pequeno grupo" (mencionado anteriormente em **3.1. Contextualização do problema**), como se comprova pelo facto de estarem representados em menor número, de terem influências musicais, revelando assim serem provenientes de outro contexto socio-cultural, bem como pelo facto de terem de pagar (e conseguirem pagar) pelo ensino, mostrando serem oriundos de outra classe económica.

Esta "democratização" do ensino especializado da música trouxe alguns benefícios, uma vez que permitiu alargar a oferta deste tipo de ensino, dando novas oportunidades a uma parte da população que não iria beneficiar dele *a priori*, bem como criando postos de trabalho para os funcionários docentes e não-docentes, no entanto também trouxe alguns prejuízos de diversa ordem. A meu ver, no Regime Articulado existe uma desresponsabilização muito maior do papel do encarregado de educação em relação aos outros regimes, o que não deveria acontecer uma vez que os encarregados de educação e os alunos deveriam aproveitar o facto de o seu ensino ser participado de uma forma positiva e não com indiferença.

Não se pode dizer que os resultados sejam necessariamente melhores nos outros tipos de ensino, uma vez que há exemplos de bons alunos em ambos os casos, no entanto a taxa de alunos com insucesso escolar é maior no regime articulado, o que contribuiu para que o nível médio de aproveitamento dos alunos tivesse baixado. Curiosamente, no âmbito deste estudo, a maioria dos alunos que revelou ter perspectivas de carreira em relação ao instrumento frequenta o regime articulado, o que comprova que, apesar dos contras, e embora não de uma forma absoluta, o contributo deste regime para o universo musical acaba por ser positivo.

4.4. Papel do Encarregado de Educação

De seguida, irei expor as conclusões a que cheguei sobre o papel do encarregado de educação no ensino, bem como em relação às estratégias e comportamentos a adoptar por parte deste enquanto membro participante do processo de aprendizagem.

Um caso particular é o dos pais separados, pois exige da parte de ambos uma grande responsabilidade, mesmo daquele que não é o encarregado de educação. Como se pôde comprovar neste estudo, existe uma tendência para que os resultados dos alunos cujos pais estão separados sejam mais baixos (A3, A7 e A9), no entanto também ficou provado que, apesar dessa tendência, isso não era um factor determinante, dados os bons resultados de A5 e A12. Naturalmente, estes resultados também podem ser mais elevados pelo facto de as ambições de A5 a A12 não serem as mesmas dos restantes, uma vez que, enquanto estes querem seguir carreira, nenhum dos outros (A3, A7 e A9) quer. De qualquer forma, independentemente das excepções, a tendência existe.

De que formas devem os pais separados contribuir para um melhor desempenho do aluno? Principalmente, o aluno tem de ter condições para praticar em casa de ambos, ou seja, o aluno não pode ficar sem poder estudar por não ser prático transportar o instrumento sempre de um lado para o outro (A3 e A7). Esta situação pode suceder-se tanto nos casos em que a separação foi prévia ao início da aprendizagem como naqueles em que foi posterior. Nos casos em que a separação foi posterior ao início da aprendizagem, poderiam originar-se outros problemas, no entanto o estudo não contemplou essa vertente uma vez que nenhum dos alunos se encontrava nessa situação. Este estudo também demonstrou que, por vezes, aquele que não é o encarregado de educação se opõe à aprendizagem, quer seja por razões pessoais, económicas ou logísticas. Quando isso acontece, cabe ao encarregado de educação fazer os possíveis por gerir a situação familiar do aluno com a aprendizagem de forma a que o aluno não se desmotive, salvaguardando também a necessidade de o aluno ter acesso a um instrumento adequado.

O encarregado de educação tem um papel crucial no início da aprendizagem, especialmente se o aluno for frequentar a Iniciação Musical (por motivos de autonomia). Com este estudo,

pudemos aferir que a maioria dos alunos que frequentou a IM começou a estudar música por influência dos pais (A5, A6, A11), sendo que a totalidade destes alunos tinha referências musicais (A1, A5, A6, A10, A11). O facto de um aluno ter começado a aprendizagem por influência dos pais não quer necessariamente dizer que o aluno não quisesse aprender, como se comprova pelo facto de cada um destes alunos ter em média 4 anos completos de aprendizagem, simplesmente demonstra que cabe aos pais a responsabilidade de dar este tipo de referências aos filhos. Naturalmente, com o desenrolar da aprendizagem, o aluno vai acabar por formular a sua própria visão em relação ao instrumento, ou seja, apesar de ter começado por influência dos pais, não partindo de si próprio a motivação para aprender, de forma a prosseguir os estudos com resultados vai ter de transformar essa motivação extrínseca em intrínseca (entenda-se por isso transformar a motivação inicial que lhe era alheia numa vontade pessoal de aprender que se manifeste de forma contínua).

Uma vez iniciada a aprendizagem, apesar da necessidade desta transformação, o encarregado de educação não se pode demitir do seu papel, dado que a sua responsabilidade não desaparece, simplesmente se modifica. Em qualquer situação, o encarregado de educação deve garantir que o aluno tenha sempre acesso ao material necessário para a aprendizagem, nomeadamente no que diz respeito ao instrumento de qualidade adequada ao nível do aluno. Como pudemos apurar pelos exemplos de A3 e A4, mesmo com algum trabalho da parte do aluno, sem o material necessário torna-se difícil que um aluno se consiga destacar em termos de resultados.

O encarregado de educação também tem um papel importante no que diz respeito à questão logística, ou seja, assumindo que as aulas decorrem numa zona com fraca acessibilidade, o encarregado de educação tem de proporcionar que o aluno consiga efectivamente chegar à escola, quer seja consigo ou arranjando alternativas para que o aluno se possa deslocar de outra forma. Levando o aluno à escola, o encarregado de educação acaba por também estar mais em contacto com a escola, como se pôde verificar em relação à comunicação dos encarregados de educação com o professor.

A comunicação com o professor (de iniciativa própria) é essencial, até porque, se não existir esse contacto, qualquer tentativa de acompanhar o estudo do aluno em casa se revela certamente improdutiva, tendo em consideração a especificidade do ensino e o facto de os

encarregados de educação normalmente não estarem familiarizados com a aprendizagem de um instrumento. Quando essa comunicação surge apenas por iniciativa do professor é sinal de que o encarregado de educação não está a ter uma atitude activa em relação ao ensino, mas apenas reactiva.

Em que deve consistir o acompanhamento do estudo, de acordo com a minha visão? O encarregado de educação deve organizar em conjunto com o professor um horário específico para o aluno dedicar ao estudo individual, de preferência um horário em que o encarregado de educação também esteja disponível. Mantendo-se em contacto constante com o professor, o encarregado de educação deve saber quais os conteúdos que devem ser trabalhados e de que maneira, de forma a poder distinguir se o aluno está efectivamente a estudar ou apenas a tocar. Apesar disso, a sua actuação deve ser de carácter reservado, intervindo apenas se necessário, de forma a que o aluno não se sinta inibido e também possa ganhar a sua autonomia. O encarregado de educação deve encorajar o aluno a tocar para si, mas, por norma, apenas no final da sessão de estudo, de forma a evitar constrangimentos da parte de ambos e possibilitar que o aluno também consiga fazer a distinção entre o acto de estudar e o acto de tocar (que vem depois). O encarregado de educação deve estar ciente de que, sendo a música uma arte performativa, é essencial que os alunos se sintam à vontade em tocar para terceiros, e o sítio onde podem mais facilmente ganhar essa prática não é na sala de aula, uma vez que os alunos só têm aulas uma vez por semana, mas sim em casa.

Este acompanhamento deve estender-se às prestações públicas dos alunos. Apesar de os resultados deste estudo serem inconclusivos no que diz respeito à motivação dos alunos para tocar em público, parece existir uma tendência para que, os alunos cujos encarregados de educação não vão às suas audições, não gostem de se apresentar em público (A7 e A9). A mesma tendência existe também com os alunos que não apresentam uma prática regular em casa (A7, A9 e A10) e com aqueles que não estudam em casa de forma autónoma (A6, A7, A8, A9, A10). Ainda no que diz respeito ao acompanhamento, o encarregado de educação deve estar a par das expectativas do aluno, de forma a que não haja frustração da parte de ninguém. Apesar de neste estudo a maioria dos encarregados de educação partilhar o mesmo objectivo que o aluno relativamente ao seu instrumento, a situação não foi unânime (A3 e A11), e sempre que os objectivos não eram os mesmos, curiosamente,

quem tinha os objectivos mais altos era o aluno. Apesar de esta situação não ter obrigatoriamente consequências na aprendizagem, pode acabar por ter, como no caso de A3 que não tem acesso a um instrumento de qualidade adequada porque o encarregado de educação considera aquele suficiente para os seus objectivos, estando assim impedido *a priori* de fazer um trabalho melhor.

Para finalizar, assumindo que o aluno pode querer seguir carreira, ou pelo menos concluir o curso, cabe também ao encarregado de educação proporcionar ao aluno oportunidades para se desenvolver fora do contexto académico, quer seja incentivando-o a fazer cursos nas férias, individualmente ou em grupo, ou simplesmente levando-o a ver concertos. Naturalmente, estas sugestões partem muitas vezes do professor, mas o encarregado de educação é que deve acompanhar o aluno nestas experiências, uma vez que se tratam precisamente de actividades inseridas fora do âmbito académico. Como ficou comprovado pelo estudo, os alunos cuja aprendizagem foi incentivada de formas extra ao âmbito académico correspondem aos alunos com os melhores resultados (A1, A2, A5, A8, A11, A12).

5. Conclusão

Findo o trabalho, surge a necessidade de avaliar os resultados da investigação de acordo com os objectivos que me propus atingir.

Um dos objectivos específicos deste projecto de investigação era servir como complemento do meu Estágio do Ensino Especializado, bem como da minha prática lectiva com os alunos que não o integram, permitindo-me otimizar os resultados obtidos com esses alunos. A meu ver, o objectivo foi cumprido, considerando que a grande maioria dos alunos manteve ou subiu as suas avaliações do 2º para o 3º período, como se pode confirmar na Tabela IV. A análise dos dados foi importante de forma a perceber melhor o contexto familiar de cada um e poder encontrar estratégias individuais para que os encarregados de educação pudessem contribuir mais e/ou melhor para o sucesso dos alunos. Descobrir estas estratégias também foi útil para mim, enquanto professor, uma vez que a sua aplicabilidade não se esgota necessariamente no âmbito deste trabalho, deste ano lectivo ou destes alunos em específico, o que lhe atribui alguma relevância e perpetuidade.

O 2º e 3º pontos dos objectivos específicos acabaram por se fundir na sua complementaridade, uma vez que apenas após o papel de cada aluno e encarregado de educação estar definido é que foi possível idealizar estratégias e comportamentos ideais para cada caso. Como se pôde comprovar neste estudo, apesar de não ser determinante, o contexto económico e socio-cultural dos encarregados de educação acaba por ter um grande peso no trajecto do aluno, no entanto não foi esta "descoberta" em si que teve importância no âmbito do estudo, uma vez que essa simples constatação poderia partir do senso comum. Além disso, esse contexto é uma condição *a priori*, não podendo ser alvo de (significativas) modificações por parte do professor. Contudo, tornou-se útil fazer um levantamento de todas as situações, pois apesar de cada caso ser individual, foi possível encontrar algumas tendências durante a análise, o que acabou por facilitar o delinear de estratégias e comportamentos a seguir. Independentemente destas tendências, também foi curioso constatar a observação de algumas situações de excepção que acabaram por enriquecer o estudo com o seu contributo.

Em relação ao último ponto dos objectivos específicos, naturalmente, não me é possível dar uma resposta, uma vez que só o tempo poderá dizer efectivamente se o trabalho vai ser útil para terceiros ou não, no entanto considero-o um trabalho fidedigno, abrangente e completo dentro do seu contexto. Uma vez que o trabalho é representativo da sua realidade, e está inserido numa temática que ainda não estava devidamente explorada, acredito ter contribuído para o aumento do conhecimento nesta área, abrindo as portas para que outros investigadores possam pegar neste estudo e utilizá-lo como ponto de partida para outras investigações mais aprofundadas, ou mais alargadas, desta temática.

Reflexão Final

Na generalidade, os professores do ensino especializado da música são academicamente formados em *performance* e quando iniciam a sua carreira docente têm poucas noções do que é necessário para se ser professor (com as eventuais excepções da sua própria experiência de aprendizagem e a referência dos seus professores como modelo), desta forma, a criação do Mestrado em Ensino da Música veio colmatar uma lacuna existente na formação dos músicos que desejem enveredar também pela carreira docente, dando-lhes uma maior preparação para esse efeito.

Uma vez que já leccionava antes de frequentar o Mestrado em Ensino da Música, estou seguro ao afirmar que houve unidades curriculares em particular que contribuíram para a minha evolução enquanto professor no decorrer deste Mestrado, como foi o caso da de Psicopedagogia, Didáctica Específica e Didáctica do Ensino Especializado, em conjugação com o Estágio do Ensino Especializado. Noutras unidades das Ciências da Educação, infelizmente não senti grande contributo, tendo em consideração que estão mais direccionadas para o ensino regular do que para o ensino artístico, contemplando mais princípios e estratégias a desenvolver em aulas de turma, não estabelecendo, em geral, uma relação aplicável ao ensino individual.

Quero salientar novamente a importância do meu professor orientador no decorrer da elaboração deste Relatório de Estágio, nomeadamente no que diz respeito à parte pedagógica. O prof. Pedro Saglimbeni Muñoz disponibilizou-se sempre para me aconselhar, mesmo fora do seu horário, tendo dado um contributo muito valioso para a sua realização.

Relativamente à secção de investigação, penso ter feito uma análise cuidada e séria do tema, independentemente da pouca experiência que tinha na realização de trabalhos científicos, achando ter contribuído para o aumento do conhecimento científico nesta área. Com este estudo, penso que ficam abertas as portas para a realização de outras investigações, quer sejam num universo mais alargado, a nível regional ou nacional, dentro do mesmo âmbito mas com um carácter longitudinal, ou até mesmo num âmbito mais restritivo, sendo para mim pessoalmente gratificante poder contar com esta continuidade no trabalho.

Bibliografia:

Abbs, P. (2003) *Against the flow: Education, the arts and postmodern culture*. London: RoutledgeFalmer.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.

Colwell, R., Richardson, C. (2002) *The new handbook of research on music teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press.

Cordeiro, M. (2009). *O grande livro do adolescente*. Lisboa: A Esfera dos Livros.

Costa, M. F. (2012). *Dicionário de Termos Médicos*. Porto: Porto Editora.

Csikszentmihali, M. (1990). *Flow - The Psychology of Optimal Experience*. New York: HarperCollins Publishers.

Csikszentmihali, M. (1996). *Creativity - Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Perennial.

Davies, D. (1994). *Parcerias Pais-Comunidade-Escola*. Inovação, vol.7, nº3, pp. 377-389.

Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. Touchstone, New York.

Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio d'Água.

Eco, U. (1977). *Como se faz uma tese em ciências humanas*. Lisboa: Editorial Presença.

Erikson, E. H. (1950). *Childhood and Society*. London: Vintage Books.

Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical - Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gordon, E. (2008). *Teoria de Aprendizagem Musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hallam, S. (1998). *Instrumental Teaching: a Practical Guide to Better Teaching and Learning*. Oxford: Heinemann.

Hallam, S. (2006). *Music Psychology in Education*. University of London: Institute of Education.

Hargreaves, David. North, Adrian C. (2000). *The Social Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press.

- Harper-Scott, J. P. E., & Samson, J. (2009). *An introduction to music studies*. New York: Cambridge University Press.
- Kemp, A. E. (1995). *Introdução à Investigação em Educação Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lafortune, L., Saint-Pierre, L. (1996). *A Afectividade e a Metacognição na Sala de Aula*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, J. Á, de, & Pacheco, J. A. (2006). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Lourenço, O. M. (2010). *Psicologia de Desenvolvimento Cognitivo - Teoria, Dados e Implicações*. Almedina
- Marques, Ramiro (1994). *Educação Familiar e Parental*. Inovação, vol.7, nº3, pp. 357-375.
- McGraw, Phill (2007). *A família em primeiro lugar: O plano, passo a passo, para criar uma família feliz*. Porto: Porto Editora.
- Mills, J. (2007). *Instrumental teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Phelps, R., Sadoff, R., Warburton, E., Ferrara, L. (2005). *A Guide to Research in Music Education* (5th ed.). Oxford: The Scarecrow Press, Inc..
- Reimer, B. (1970). *A philosophy of music education*. New Jersey: Prentice Hall, Inc..
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O Saber e o Agir do Professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. (p. 57)
- Silva, P. (1994). *Relação Escola-Família em Portugal: 1974-1994. Duas Décadas, um Balanço*. Inovação, vol.7, nº3, pp. 307-355.
- Silva, P. (2010) *Análise Sociológica da Relação Escola-Família*. Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, Vol. XX, pp. 443-464.
- Small, C. (1996). *Music, Society, Education*. Hanover: University Press of New England.
- Vianna, H. M. (2003) *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano Editora.
- Woolfolk, A. E. (2000). *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artmed.

Legislação consultada:

Portaria nº 691/2009. Diário da República, 1ª Série. Nº121.

Portaria nº 267/2011. Diário da República, 1ª Série. Nº178.

Portaria nº 225/2012, de 30 de Julho. Diário da República, 1ª Série. Nº 146.

Decreto-lei nº 310/83, de 1 de Julho. Diário da República, 1ª Série. Nº149.

Decreto-lei nº 344/90, de 2 de Novembro. Diário da República, 1ª Série. Nº253.

Declaração de Retificação nº 55/2012, de 28 de Setembro. Diário da República, 1ª Série. Nº 189.

Despacho normativo nº 7/2011, de 05 de Abril. Diário da República, 2ª Série. Nº 67.

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro. Diário da República, 1ª Série. Nº237.

Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto. Diário da República, 1ª Série-A. Nº 166.

Anexos:

Anexo I - Questionário aos alunos:

Nome: _____ Curso: _____

Sexo: _____ Regime: _____

Idade: _____ Grau: _____

Anos completos de prática instrumental: _____

Começaste a estudar música de iniciativa própria? Sim Não

Foste tu que escolheste o instrumento que aprendes? Sim Não

Houve alguma interrupção na tua aprendizagem? Sim Não

Estás a aprender, ou já aprendeste, mais algum instrumento? Sim Não

Tens algum familiar directo que seja músico profissional ou amador? Sim Não

Tens algum familiar directo que tenha estudado ou esteja a estudar música? Sim Não

Ambos os teus pais te apoiam na tua educação musical? Sim Não

Em caso negativo, qual dos pais a apoia? Pai Mãe

São os pais que te levam à Academia? Sim Não

São os pais que te vão buscar à Academia? Sim Não

Os pais costumam falar com o professor no início ou no final da aula? Sim Não

Quantas vezes por semana tens aulas na AMA? 1 2 ≥ 3

Em casa, precisas de te sentir motivado para estudar instrumento? Sim Não

Em casa, quantos dias por semana dedicas ao estudo do instrumento?
0 1-2
3-4 ≥ 5

Em casa, quanto tempo utilizas em cada sessão de estudo?
≤ 30m 31-60m
1h-2h > 2h

Os pais acompanham regularmente o teu estudo em casa? Sim Não

Os pais pedem para tocares para eles em casa? Sim Não

Gostas de tocar em público? Sim Não

Os pais costumam estar presentes nas tuas audições? Sim Não

Quais os teus objectivos em relação ao instrumento? Hobby Acabar o curso na Academia
Seguir carreira Não sei / Outro

Quais foram as tuas 3 últimas avaliações? ____/____/____

De acordo com os teus objectivos, achas que estás a ter sucesso escolar? Sim Não

FIM!

Obrigado pela tua colaboração!

Anexo II - Questionário aos encarregados de educação:

Nome do aluno: _____

Responda, por favor, às seguintes questões relacionadas com o aluno e a sua aprendizagem:

O aluno iniciou a sua aprendizagem musical de iniciativa própria? Sim Não

Foi o aluno o responsável pela escolha do instrumento que estuda? Sim Não

Em caso negativo, quem foi o responsável? Enc. Educ. Academia Outro

Houve alguma interrupção na sua aprendizagem? Sim Não

O aluno aprende, ou já aprendeu, mais algum instrumento? Sim Não

Em caso afirmativo, diga qual (ou quais): _____

O transporte do aluno para a Academia está a cargo do encarregado de educação? Sim Não

No final das aulas, é o encarregado de educação que vai buscar o aluno? Sim Não

Em casa, o aluno é acompanhado regularmente no seu estudo pelo encarregado de educação? Sim Não

Em caso afirmativo, responda, por favor, às seguintes questões:

O aluno costuma estudar de iniciativa própria? Sim Não

Quantos dias por semana dedica ao estudo do instrumento em casa?
0 1-2
3-4 ≥ 5

Em média, quanto tempo necessita para cada sessão de estudo?
≤ 30m 31-60m
1h-2h > 2h

Em casa, costuma pedir ao aluno para tocar para si? Sim Não

Em caso afirmativo, antes ou depois de o aluno ter praticado? Antes Depois Não sei

Na sua opinião, o aluno gosta de tocar em público? Sim Não

Costuma estar presente nas audições do aluno? Sim Não

Quais os seus objectivos em relação ao aluno e à aprendizagem? Hobby Perspectivas de carreira
Complemento à formação Não sei / Outro

Na sua opinião, quais os objectivos do aluno? Hobby Acabar o curso na Academia
Seguir carreira Não sei / Outro

Quais foram as 3 últimas avaliações do aluno? ____/____/____

Na sua opinião, de acordo com os objectivos, o aluno está a ter sucesso escolar? Sim Não

Responda, por favor, às seguintes questões relacionadas com o aluno e o seu contexto familiar:

O aluno tem irmãos que coabitem consigo? Sim Não

Em caso afirmativo, quantos? _____

Os encarregados de educação são os pais do aluno? Sim Não

Em caso negativo, qual o grau de ligação ou familiar (caso exista)? _____

Quais as habilitações literárias completas dos pais do aluno e do encarregado de educação (quando diferente)?

Pai 4º ano 6º ano 9º ano 12º ano Bacharelato Licenciatura ou superior

Mãe 4º ano 6º ano 9º ano 12º ano Bacharelato Licenciatura ou superior

Enc. Educ. 4º ano 6º ano 9º ano 12º ano Bacharelato Licenciatura ou superior

Qual a profissão dos pais do aluno e do encarregado de educação (quando diferente)?

Pai _____ Mãe _____ Enc. Educ. _____

O ensino é, ou foi nalguma altura, pago pelo encarregado de educação? Sim Não

Em caso afirmativo, responda, por favor, às seguintes questões, indicando todos os casos que se apliquem:

Foi para o aluno poder frequentar a Iniciação Musical? Sim Não

Foi para o aluno poder frequentar o Regime Supletivo? Sim Não

Foi para o aluno poder frequentar o Regime Livre? Sim Não

Foi um complemento à aprendizagem? Sim Não

Na sua opinião, acha que o facto de ter de pagar pela sua formação dá um maior sentido de responsabilidade ao aluno? Sim Não

Em caso negativo, responda por favor às seguintes questões:

Teria considerado este tipo de ensino se fosse pago? Sim Não

Na sua opinião, justificar-se-ia pagar por este tipo de ensino, caso o aluno não pudesse frequentar o Regime Articulado? Sim Não

Teria condições económicas para pagar o Regime Supletivo? Sim Não

Na sua opinião, acha que se tivesse de pagar pela sua formação o aluno teria um maior sentido de responsabilidade? Sim Não

Na sua opinião, o aluno possui o instrumento adequado para atingir os seus objectivos? Sim Não

Na sua opinião, o aluno possui o instrumento adequado para o seu nível de ensino? Sim Não

Relativamente às duas questões anteriores, o professor partilha a mesma opinião? (a preencher pelo professor) Sim Não

- O encarregado de educação mantém um contacto regular com o professor? Sim Não
- Em caso afirmativo, como mantém esse contacto? Presencialmente, na AMA
Telefonicamente Via email
- O aluno tem algum familiar directo que seja músico profissional ou amador? Sim Não
- Em caso afirmativo, qual o grau de ligação familiar? _____
- O aluno tem algum familiar directo que tenha estudado ou esteja a estudar música? Sim Não
- Em caso afirmativo, qual o grau de ligação familiar? _____
- Os pais do aluno são separados ou estão a separar-se? Sim Não
- Em caso afirmativo, responda, por favor, às seguintes questões:
- Qual dos pais é o encarregado de educação? Pai Mãe
- O aluno vive com qual dos pais? Pai Mãe
- O aluno tem condições para tocar em casa de qualquer um dos pais? Sim Não
- Ambos os pais do aluno apoiam a sua educação musical? Sim Não
- Em caso negativo, qual dos pais a apoia? Pai Mãe
- O aluno tem algum familiar próximo que tenha sido, ou seja, vítima de doença terminal, degenerativa, acidente ou morte súbita? Sim Não
- Em caso afirmativo, responda, por favor, às seguintes questões:
- O aluno é órfão de algum dos pais? Sim Não
- Em caso afirmativo, de qual? Pai Mãe
- Ocorreu durante a aprendizagem ou antes do seu início? Antes Durante
- Acha que lidar com esta adversidade fez com que o aluno se entregasse mais ao seu instrumento? Sim Não
- Acha que lidar com esta adversidade fez com que o aluno se desmotivasse em relação ao seu instrumento? Sim Não
- Os pais, ou encarregado de educação, fomentam a participação do aluno em actividades relacionadas com a música fora do universo escolar? Sim Não
- Com que frequência é que os pais, ou encarregado de educação, levam o aluno a ver concertos, fora do âmbito da AMA? Nunca Algumas vezes por ano
Mensalmente Semanalmente
- De que outras formas é que os pais, ou encarregado de educação, passam tempo e/ou cultivam os interesses do aluno nos momentos extra-escolares? (assinale as 5 hipóteses mais relevantes)
- Ajudar nos estudos Ler Ouvir música
Jogar PC/Consola Ver TV Cinema
Passear Prática de desportos
Ver exposições Ir a eventos
Reuniões familiares Estar com amigos
Viagens (culturais) Ir de férias (praia)

FIM!

Obrigado pela sua colaboração!