

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SUSAN EMANUELLE VOLKMANN

**A MODELAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA SOCIAL COGNITIVA:
A AQUISIÇÃO DE CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA NO ENSINO DE VIOLINO
EM UM GRUPO DE JOVENS**

CURITIBA

2017

SUSAN EMANUELLE VOLKMANN

**A MODELAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA SOCIAL COGNITIVA:
A AQUISIÇÃO DE CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA NO ENSINO DE VIOLINO
EM UM GRUPO DE JOVENS**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Música, Setor de Artes, Comunicação e Design, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Música.

Orientadora: Prof. Dra. Rosane Cardoso de Araújo

CURITIBA
2017

Catálogo na publicação
Sistema de Bibliotecas UFPR
Biblioteca de Artes, Comunicação e Design/ Batel (AM)

Volkman, Susan Emanuelle

A modelação sob a perspectiva da teoria social cognitiva: a aquisição de crenças de autoeficácia no ensino de violino em um grupo de jovens. / Susan Emanuelle Volkman – Curitiba, 2017.

144 f.

Orientador : Profa. Dra.Rosane Cardoso de Araújo
Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná.

1. Teoria Social Cognitiva. 2. Violino. 3. Modelação. I.Título.

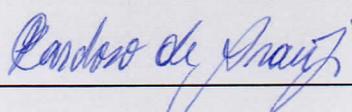
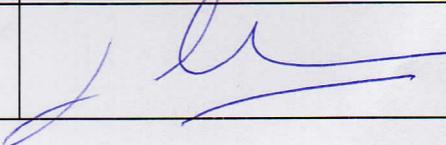
CDD 780

PARECER

Defesa de dissertação de mestrado de **Susan Emanuelle Volkman** para obtenção do título de **Mestre em Música**.

Os abaixo assinados, **Rosane Cardoso de Araújo**, **Cristiane Otutumi**, **Guilherme Romanelli**, arguíram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a dissertação: “**A Modelação sob a Perspectiva da Teoria Social Cognitiva: A Aquisição de Crenças de Autoeficácia no Ensino de Violino em um Grupo de Jovens**”.

Procedida a arguição, segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Música**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADO Não APROVADO
Rosane Cardoso de Araújo (UFPR)		<i>aprovada</i>
Cristiane Otutumi (UNESPAR)		<i>aprovada</i>
Guilherme Romanelli (UFPR)		<i>Aprovada</i>

Curitiba, 24 de fevereiro de 2017.


Prof.^a Dr.^a Rosane Cardoso de Araújo
Coordenadora do PPGMúsica



AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer ao meu amado marido Anderson Zabrocki por todo o seu incentivo e paciência durante o meu mestrado. Em segundo lugar, agradeço aos meus queridos pais, que mesmo distantes, são o meu alicerce, fundamentam a minha existência.

Sou profundamente grata a Loni Driemeyer Wilbert, o modelo de mulher que admiro e tenho profundo apreço. Sempre serei grata pelo seu incentivo e auxílio, que me inspirou para a música e para a vida.

Agradeço a minha orientadora, Prof. Dr^a. Rosane Cardoso de Araújo por ter me auxiliado nessa etapa da minha vida. Também agradeço aos professores Dr. Guilherme Romanelli e Dr^a. Cristiane Otutumi por aceitarem o convite para participar da banca de qualificação e defesa.

Ao meu professor de violino, Rafael Ferronato por todo conhecimento que transmite, mostrando outras perspectivas de fazer música.

A convivência, troca de ideias, compartilhamento de material com os colegas da pós-graduação foi muito construtivo para o meu crescimento. Assim, agradeço aos colegas: Éderson Marques de Goes, Ana Luisa Vargas, Willian Lentz, Alexandre Gonçalves, Aglaê Frigeri, José Davison da Silva Júnior.

À Melita Bona, que me inspirou na Educação Musical com o seu modo de ensinar. Adorei participar de suas aulas, aprendendo e ouvindo as suas histórias com o ensino de música. Guardo, afetuosamente, suas aulas em minha memória.

Obrigada à instituição de música de Ponta Grossa que forneceu o espaço e me confiou os seus alunos para esta investigação.

RESUMO

A presente pesquisa teve como tema central o estudo da aprendizagem do violino por meio de um programa de modelação para a *performance* de violino. A modelação é uma proposta que utiliza a ideia da aprendizagem por observação, utilizando a experiência vicária como fonte de motivação e aquisição de autoeficácia. Neste estudo o termo modelação foi usado para caracterizar processos psicológicos de igualação. O objetivo geral da pesquisa foi elaborar e avaliar um Programa de Modelação de Domínio para a *performance* coletiva de violino visando a melhoria dos aspectos corporais em um grupo de aluno com idades entre 14 e 21 anos de idade. Os objetivos específicos foram elaborar um modelo para a *performance* de violino em grupo com base no programa de modelação de domínio; verificar o desenvolvimento na *performance* do violino com base na experiência vicária; analisar a aprendizagem dos exercícios de respiração, aquecimento físico e aquecimento instrumental para a *performance* musical com base na modelação; e verificar a motivação dos participantes da pesquisa a partir da aplicação do modelo. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação estratégica, caracterizada pelo planejamento prévio da transformação pretendida. Os resultados obtidos demonstraram que os participantes se sentem mais motivados ao tocar e se apresentar em grupo. Em relação às crenças de autoeficácia, em desempenhar tarefas e em ser bom aluno, os participantes tiveram uma mudança significativa após a aplicação do programa de modelação.

Palavras-chave: Teoria Social Cognitiva; Modelação; Autoeficácia; Violino.

ABSTRACT

The present research had as its central theme the study of violin learning through a modeling program for a violin performance. Modeling is a proposal that uses the idea of observational learning, using the vicarious experience as a source of motivation and acquisition of self-efficacy. In this study the term modeling is used to characterize psychological matching processes. The overall objective of the research was to prepare and evaluate a Mastering Modeling Program for violin performance in group in order to improve the physical aspects in group of students aged between 14 and 21 years old. The specific objectives were to elaborate a model for violin group performance based on mastering modeling program; monitor the development in violin performance based on vicarious experience; breathing exercises, physical warm-up and instrumental warm-up to the musical performance based on modeling; and verify the motivation of research participants from the application of the model. The methodology used for the strategic action-research, characterized by the previous planning of the feigned transformation. The results showed that the participants feel more motivated when playing and performing in a group. In relation to the self-efficacy beliefs, in performing tasks and in being a good student, the participants had a significant change after the application of the modeling program.

Keywords: Social Cognitive Theory; Modeling; Self-efficacy; Violin.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. PEDAGOGIA DO VIOLINO	16
2.1 PAUL ROLLAND	16
2.2 SHINICHI SUZUKI	18
2.2.1 “Tonalização” proposto por Shinichi Suzuki	19
2.3 MIMI ZWEIG.....	20
3. PERFORMANCE MUSICAL	22
3.1 RESPIRAÇÃO E PREPARAÇÃO FÍSICA	24
3.1.1 Respiração	26
3.1.2 Exercícios físicos.....	28
4. MODELAÇÃO PARA APRENDIZAGEM	31
4.1 TEORIA SOCIAL COGNITIVA (TSC).....	31
4.2 TEORIA DA AUTOEFICÁCIA	33
4.3 MODELAÇÃO	36
4.3.1 Pesquisas de Modelação em Música	40
4.3.2 A modelação na performance em grupo com iniciantes de violino.....	41
5. METODOLOGIA	42
5.1 PROGRAMA DE MODELAÇÃO NO ENSINO DE VIOLINO	44
6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	46
6.1 QUESTIONÁRIO DE CONTEXTO	46
6.1.1 Caracterização dos participantes	46
6.1.2.Dados sobre aprendizagem e motivação para o estudo	48
6.1.3 Contexto de estudo e influência familiar.....	50
6.2 DESCRIÇÃO DO TRABALHO DE CAMPO	56
6.2.1 Aula do dia 01 de junho de 2016.....	57
6.2.2 Aula do dia 08 de junho de 2016.....	60
6.2.3 Aula do dia 15 de junho de 2016.....	63
6.2.4 Aula do dia 22 de junho de 2016.....	66
6.2.5 Aula do dia 29 de junho de 2016	69
6.2.6 Aula do dia 06 de julho de 2016.....	71
6.2.7 Aula do dia 07 de julho de 2016.....	75
6.2.8 Apresentação do dia 07 de julho de 2016	76

6.3	Questionário de motivação.....	78
6.3.1	Questionário de motivação – aplicado na primeira aula.....	79
6.3.2	Questionário de motivação – aplicado na última aula	86
6.4	ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS INICIAL E FINAL DE MOTIVAÇÃO E AUTOEFICÁCIA.....	93
7.	CONCLUSÃO	101
	REFERÊNCIAS.....	105
	APÊNDICE 1	114
	APÊNDICE 2.....	115
	APÊNDICE 3.....	116
	APÊNDICE 4.....	138
	APÊNDICE 5.....	141
	APÊNDICE 6.....	144

1. INTRODUÇÃO

Aos nove anos de idade iniciei minhas atividades no coral da igreja que ficava ao lado da minha casa em Jaraguá do Sul (SC). Com o passar do tempo fui sendo cada vez mais requisitada junto ao coral, por ter boa leitura de partitura e ser capaz de tocar todas as vozes na família da flauta doce (soprano, contralto, tenor e baixo). Quando me mudei para outra cidade, logo fui convidada a dirigir um coro de igreja, aos dezesseis anos.

Com mais experiência passei a perceber quão complexos são os elementos que compõe a prática coral/musical e que há todo um sistema corporal agindo durante o canto ou a execução de um instrumento. Por essa razão, sempre que possível, participei de diferentes cursos que envolvessem consciência corporal, técnica vocal e regência. A possibilidade de poder experimentar cada ideia aprendida nos cursos, em meu grupo, sempre foi, em geral, muito positiva. Os coralistas demonstravam gostar das novas propostas de ensaio, dos novos exercícios de respiração, alongamentos, exercícios para o aquecimento vocal e corporal. Muitas vezes eles se surpreendiam com o resultado musical que tais exercícios lhes proporcionavam.

A minha experiência com o coral foi mais significativa no início de minha atuação profissional, pois envolvia várias pessoas e tinha mais visibilidade para a comunidade. Em paralelo, também na igreja, eu oferecia aulas de flauta doce e violino. Por consequência, eu também levava aquelas preocupações em relação à postura, relaxamento, exercícios aquecimento e alongamento as aulas de instrumento.

No ano de 2011 tive a oportunidade de trabalhar com um grupo maior de instrumentistas na Orquestra de Cordas da Fundação Cultural de Pomerode que fundei no município de Pomerode/SC. A orquestra era constituída pelos alunos da Fundação Cultural deste município e contava com todos os instrumentos do naipe das cordas. No programa dos ensaios eu sempre incluía uma preparação do corpo antes da prática de nosso repertório. Porém, tudo o que eu sempre trabalhei durante as aulas de instrumento (flauta doce ou violino) e com a orquestra, no sentido de consciência e preparação corporal para a prática musical, foi algo geral, para esportistas e no máximo, para cantores. Nunca tive

acesso a uma preparação específica para instrumentistas. Foi a partir do meu interesse pela preparação corporal do instrumentista para a *performance*, em especial o violinista, que dei início ao desenvolvimento desta pesquisa (pois desde 2012 venho me dedicando exclusivamente ao ensino do violino).

Na aprendizagem do canto e instrumentos de sopro é uma necessidade saber respirar corretamente para tocar ou cantar. (RICO, 2003; VELLASCO, 2015). E pensando nisso, comecei a questionar “o corpo sendo importante no ato de tocar de violino, quais seriam os exercícios preparatórios para auxiliar em um melhor desempenho ao tocar? ”, “Como a estrutura física pode influenciar ao tocar algo simples no violino? ”, “a partir de qual idade iniciamos esses exercícios físicos com os alunos?”, “Quais exercícios podem auxiliar a diminuir a ansiedade de palco?”. No decorrer do tempo que venho atuando profissionalmente, como violinista, professora e aluna, tenho percebido que durante o estudo e o aprendizado do instrumento há um isolamento entre as propostas de prática cotidiana do instrumento e a *performance* musical.

Vários músicos na tradição ocidental, como Sloboda (2008), definem a *performance* musical sendo a realização de um concerto público a uma plateia. Porém, com a ampliação dos recursos tecnológicos de gravação muitas *performances* frequentemente são feitas em estúdios, ou mesmo em casa, locais em que não há uma plateia direta. (HALLAM, 1998).

De acordo com Hallam (1998) a prática do instrumento, de forma geral, é a aquisição, o desenvolvimento de aspectos técnicos, aprendizagem de uma nova música, memorização de uma peça, o desenvolvimento da interpretação e a preparação para *performance*. (HALLAM, 1998; BARRY; HALLAM, 2002). Já, O'Neill e McPherson (2002) afirmam que são necessárias algumas condições para que haja o ímpeto em praticar corretamente as tarefas envolvidas com o fazer musical, é necessário que haja motivação.

O'Neill e McPherson (2002) tratam da importância do entendimento da motivação na prática musical de crianças como ferramenta que pode propiciar propostas pedagógicas mais efetivas. Os autores afirmam que:

Pesquisas de motivação procuram entender como crianças desenvolvem o desejo de aprender um instrumento musical, como eles dão valor ao aprendizado de tocar um instrumento, por que eles variam de grau de persistência e intensidade na realização de suas metas musicais, e como eles avaliam e atribuem seus sucessos e fracassos

em diferentes contextos. Teorias atuais veem motivação como uma parte integral do aprendizado, auxiliando estudantes na aquisição do alcance de comportamentos e para obtenção de melhores chances de realizar suas próprias metas. (O'NEILL; McPHERSON, 2002, p. 31, tradução nossa).

O aporte teórico desta pesquisa foi a Teoria Social Cognitiva, focado em dois de seus constructos: modelação¹ e as crenças de autoeficácia. A modelação, a grosso modo, se refere a aprendizagem por observação. E a teoria de autoeficácia se refere às crenças do indivíduo no que diz respeito aos julgamentos sobre si mesmo e o quanto ele acredita nas próprias habilidades. Isto pode ser determinante para o nível de motivação e confiança do indivíduo nos desafios e atividades que lhe forem propostas. (ARAÚJO, 2010).

Em uma pesquisa, McPherson e Davidson (2009) concluíram que as crenças de autoeficácia das crianças influenciam diretamente na sua motivação para o aprendizado. Crianças que relataram que iriam estudar por poucos anos, tiveram menos progresso, independente do quanto eles se dedicaram a prática musical durante o primeiro ano de estudos. Os estudantes com melhores resultados foram aqueles que demonstraram maior interesse em tocar por muito tempo. Estes estudantes demonstraram altos níveis de desenvolvimento prático. Com isso, McPherson e Davidson (2009) afirmam que as crianças têm muitas pré-concepções ao iniciar o aprendizado do instrumento, o que interfere diretamente no seu desempenho e aprendizado.

E se as crenças de autoeficácia de jovens pudessem ser treinadas com o propósito de dotá-los de poder, assim como sugerido por Reeve (2006) ao tratar do programa de *modelação* de domínio? De acordo o autor, “nesse tipo de programa, um especialista em uma determinada habilidade trabalha com um grupo de indivíduos relativamente novatos para enfrentar situações que, de outro modo, lhes seriam amedrontadora.” (REEVE, 2006, p. 152). O mesmo autor inclui exemplos da utilização do programa de modelação de domínio em escolas, “para dotar as crianças de habilidades de leitura, de computação e de aprendizagem coletiva.” A formulação de um programa de modelação de domínio seria possível também para as aulas ou cursos de violino para jovens?

¹“No Brasil, a palavra *modelação* tem sido a tradução de *modeling*, na perspectiva da teoria social cognitiva. Já a palavra *shaping* tem sido traduzida como modelagem, inserida no referencial da análise do comportamento.” (Bandura, 2008, p. 16).

O programa de modelagem de domínio é um procedimento formal que utiliza de quatro fontes de autoeficácia com o propósito de fazer com que os indivíduos em sua área de atuação passem de novatos ansiosos a mestres confiantes. Ao praticar cada habilidade e receber um *feedback* corretivo do professor, o estudante constrói sua eficácia por meio da sua história de comportamento pessoal. Ao observar o desempenho do professor e ao observar o desempenho dos colegas, o aluno constrói sua eficácia através da experiência vicária. (REEVE, 2006, p.152).

O objetivo geral desta pesquisa foi elaborar e avaliar um Programa de Modelação de Domínio para a *performance* coletiva de violino visando a melhoria dos aspectos corporais em um grupo de aluno com idades entre 14 e 21 anos de idade. Os objetivos específicos deste estudo foram: 1) elaborar um modelo para a aprendizagem de *performance* de violino com base no Programa de Modelação de Domínio, 2) verificar o desenvolvimento do repertório de violino com base na experiência vicária, 3) analisar a aprendizagem dos exercícios de respiração, aquecimento físico e aquecimento instrumental para a *performance* musical com base na modelação e 4) verificar a motivação dos participantes da pesquisa a partir da aplicação do modelo.

A hipótese que surgiu com a aplicação deste Programa de Modelação de Domínio é de que os alunos poderiam ficar mais motivados e confiantes em praticar seu instrumento, conseqüentemente, poderiam se desenvolver com mais facilidade em questões técnicas e na *performance*, antes tidas como complexas. As informações obtidas com o resultado desta pesquisa podem auxiliar professores de violino interessados em novas abordagens e metodologias de ensino, assim como, suscitar reflexões e questionamentos sobre programas de ensino de violino para adolescentes e jovens.

Este estudo foi organizado em seis capítulos. No capítulo 1 foram abordadas as pedagogias do violino, enfatizando-se três propostas, de Paul Roland, de Shinichi Suzuki e de Mimi Zweig, que criaram métodos voltados ao ensino individual e ao ensino coletivo do instrumento. Alguns exercícios propostos nestas metodologias foram utilizados no programa de modelação desenvolvido nesta pesquisa. Os exercícios de aquecimento instrumental foram retirados do livro *Tonalization* elaborado por Suzuki (1985). Os exercícios corporais fazem parte da proposta de ensino de violino e viola elaborado por

Stacia Spencer [201?]² que por sua vez, se baseia nas pedagogias de Paul Rolland e Mimi Zweig. Veremos nesse capítulo, alguns aspectos da pesquisa desenvolvida por Rolland (1985) sobre o movimento natural do corpo associado a execução do instrumento.

A performance musical foi tratada no capítulo 2. Também, tratou-se dos exercícios de respiração e os exercícios físicos. Em relação aos exercícios físicos, foi feita uma pequena revisão histórica de professores que indicavam determinados exercícios visando uma preparação física prévia. Também foram destacados, neste capítulo, os exercícios respiratórios que visam a percepção da própria respiração. Estes exercícios, que são destinados a músicos, foram retirados do livro da fisioterapeuta Esther Rico (2003).

No capítulo 3 foi abordada a Teoria Social Cognitiva (TSC) e dois de seus constructos³, sendo eles a autoeficácia e a modelação, que fazem parte do programa. Para se obter maior consistência de dados, buscou-se esclarecer alguns conceitos componentes da TSC, conforme sugerem alguns autores (AZZI; POLYDORO, 2006; BANDURA, 2008a). Ainda neste capítulo, foi abordado o programa de modelação de domínio na *performance* de violino. Este programa levou em consideração a pesquisa de Ozer e Bandura (1990), que testaram um programa de modelação na autodefesa feminina. Em Reeve (2006), encontra-se a explicação, de forma concisa, dos pontos necessários para a elaboração deste programa. Foram inclusos exercícios de respiração, aquecimento físico, aquecimento instrumental e estratégias para lidar com a ansiedade do estudante, sendo estes elaborados com base nos seguintes autores: Rico (2003), Suzuki (1985) e Spencer [201?].

No capítulo 4 foi apresentada a metodologia utilizada nesta pesquisa. Para intervenção pedagógica, utilizou-se a pesquisa-ação pelo seu caráter prático, que considera os indivíduos que participam como agentes - participantes ativos e que modificam a própria pesquisa. O subcapítulo tratou do programa de

² De acordo com Amadeu et al (2015, p. 139): “(b) não sendo possível determinar a data de publicação ou produção, distribuição, copyright (copirraite) ou impressão, registra-se uma data aproximada entre colchetes; ”. Um dos exemplos fornecido pelos autores é de quando existe uma década provável se coloca a data da seguinte maneira: [196?].

³Constructo: “É qualquer coisa criada pela mente humana que não seja diretamente observável. São abstrações que podem se referir a conceitos, ideias, entidades teóricas ou hipóteses. Na psicologia, o termo constructo é aplicado a conceitos como traços, às relações teóricas entre conceitos que são aferidas de observações empíricas consistentes de dados comportamentais (URBINA, 2007, p.159). ”

modelação de domínio na *performance* do violino, que visou a aprendizagem de habilidades motoras durante o processo de preparação para uma apresentação.

No capítulo 5 foram gerados dados a partir do questionário sobre o contexto dos participantes. As respostas obtidas mostraram aspectos importantes em relação a aprendizagem e motivação para o estudo de violino, assim como, sobre o contexto de estudo e a influência familiar. Na sequência foram descritos os oito diários de campo que foram gerados durante o programa de modelação. Também foram apresentados os dados gerados com o questionário de motivação.

Por fim, na conclusão, foram destacados os principais dados obtidos na pesquisa, feitas considerações finais e sugestão para novas pesquisas que dêem continuidade a este estudo.

2. PEDAGOGIA DO VIOLINO

O ensino de violino sofreu grandes transformações desde o início do século XX. As pedagogias foram expandidas e incrementadas em prol da ampliação do acesso ao ensino do instrumento para um número maior de pessoas, o que anteriormente só era possível para uma elite de crianças e jovens com “talento” e que tinham acesso a escolas de música e conservatórios. (LEÃO, 2011).

Vários violinistas enriqueceram a pedagogia desse instrumento, como Carl Flesch (1873-1944), Shinichi Suzuki (1989-1998), Ivan Galamian (1903-1981), Simon Fischer (19??), Kato Havas (1920 -), Géva Szilvay (1943-), Yehudi Menuhin (1916-1999), Sheila Nelson (1936-), Mimi Zweig (1950-) e Paul Rolland (1911-1978). Ao tratar destas pedagogias, Leão (2011) constata que as metodologias que contemplam o aprendizado desde sua fase inicial são Shinichi Suzuki, Géva Szilvay, Mimi Zweig, Sheila Nelson e Paul Rolland, tendo em vista, que eles têm abordagens diferentes. Os demais pedagogos são importantes para o entendimento geral da técnica do violino.

Neste capítulo são destacados, portanto, os pedagogos Shinichi Suzuki, Mimi Zweig, Paul Rolland, que são pedagogos que foram utilizados como base do trabalho realizado no campo empírico desta pesquisa e que trouxeram fortes contribuições para o ensino moderno do violino.

Também são destacados no capítulo, alguns aspectos/características sobre a *performance* musical, considerando-se que a revisão do conceito de *performance* é parte importante para compreensão do objeto de estudo desta pesquisa (o ensino do violino para jovens). Por fim são trazido alguns dados sobre a questão física da execução musical, especificamente sobre respiração e habilidades físicas.

2.1 PAUL ROLLAND

Paul Rolland foi um dos professores de violino mais influentes do século XX. (SPENCER, 201?). Obteve o seu título de bacharel em música na *Simpson College* em Iowa e o seu mestrado em música na *Franz Liszt Academy of Music* em Budapeste. Em 1971, Rolland publicou o método *Prelude to String Playing*

destinado ao ensino de cordas. Em 1974, Rolland e Marta Mutschler elaboraram o livro *The Teaching of Action in String Playing* e uma série de filmes sob mesmo título, sendo produzidos pela *University of Illinois String Research Project*. O objetivo destes filmes eram o de “reforçar visualmente o trabalho dos professores [...] e motivar os professores e estudantes.” (ROLLAND et al., 1971: 5 apud LEÃO, 2011).

Em 1985, a professora de violino Sheila Johnson terminou e publicou a revisão do método intitulada *Young Strings in Action: Paul Rolland's Approach to String Playing*, organizado em três volumes, que pode ser utilizado para aulas individuais e aulas coletivas. Em parceria com o compositor Stanley Fletcher, Rolland desenvolveu o livro *New Tunes for Strings* para agregar repertório de violino aos iniciantes.

Os princípios desta metodologia podem ser utilizados no ensino heterogêneo de cordas, isto é, usado nas aulas de violino, viola, cello e contrabaixo. A metodologia compreende alguns aspectos fundamentais como:

A aprendizagem do instrumento deve desde o início pautar-se pela correta postura e correta utilização dos movimentos. 2) São introduzidos, durante o primeiro ano de aprendizagem, todos os aspectos técnicos inerentes a execução do violino/viola. 3) Durante a aprendizagem deve ser enfatizada a liberdade e naturalidade dos movimentos. 4) Durante a performance, os alunos devem sentir-se confortáveis na manipulação do instrumento, e terem prazer e alegria na execução do repertório. (ROLLAND, 1985 apud LEÃO, 2011, p. 37-38).

Assim como o seu ex-professor de violino Imre Waldbauer (1892-1952)⁴, Rolland (1971) utilizou conceito de *gestalt* em seu ensino, que visa o entendimento do corpo como um todo, e não somente as partes envolvidas no ato de tocar, como braços e mãos. O autor inclui em seu projeto a cinesiologia, isto é, o estudo dos movimentos do corpo (KEMPTER, 2003). Essa área do conhecimento auxiliou na compreensão do funcionamento da musculatura para ativar determinados movimentos ao tocar violino.

Além disso, aborda os princípios da Técnica Alexander aos movimentos de tocar violino. Para Kempter (2003), essa técnica promove a redução do uso inadequado do corpo através da reeducação da postura e dos movimentos

⁴ Professor de violino húngaro. Foi professor de Paul Rolland e da pedagoga de violino Kato Havas (1920).

corporais. “Os conservatórios musicais e as universidades mais avançados mantêm em seus programas aulas sobre a técnica de Alexander. (BARKER, 1991, p. 17).” Fazendo parte da ementa curricular para a conservação do corpo.

2.2 SHINICHI SUZUKI

Shinichi Suzuki nasceu em 17 de outubro de 1898, em Nagoya (Japão). Filho de um fabricante de violinos, tornou-se violinista e pedagogo musical, criando o método denominado de Educação do talento.

Shinichi Suzuki criou uma metodologia foram criadas para atender grupos de estudantes desde a mais tenra idade. Ele desenvolveu esta metodologia em 1931, pois ao ser convidado para ensinar uma criança de 04 anos, passou a refletir sobre uma metodologia apropriada para o ensino do instrumento com crianças nessa faixa etária. (SUZUKI, 1994). Nessas reflexões sobre o ensino, Suzuki (1994) constatou que todas as crianças aprendem a falar sem dificuldade (o que posteriormente chamou de abordagem da língua materna) verificando que a aprendizagem da fala ocorre por meio da interação da criança com a sua família. (ILARI, 2011).

Quanto ao tempo e aos estímulos necessários para o desenvolvimento de habilidade, Suzuki (1994) relata que no departamento onde trabalhava em Tóquio havia um filhote de papagaio. Os donos dele queriam ensiná-lo a falar, para isso, repetiam inicialmente todo dia cinquenta vezes o nome do pássaro: Pieko, o que em dois meses, totalizou três mil vezes. Para o autor, o desenvolvimento de fala do papagaio ocorreu por meio de treinamento diário. Segundo ele, a motivação para o aprendizado é estabelecida através da preparação, do tempo e do ambiente.

Na filosofia de ensino Suzuki, a participação dos pais deve ser ativa no acompanhamento da criança durante o aprendizado e realização das tarefas de casa. (SUZUKI, 1994). A participação dos pais também é muito valorizada na concepção de Paulo Bosísio sobre o ensino de violino. Bosísio chama de relação triádica o vínculo existente entre professor-pais-aluno, em que os pais são essenciais no auxílio à criança na realização da lição de casa. (ROMANELLI; ILARI; BOSÍSIO, 2008).

O ensino na Educação de Talento prioriza os seguintes procedimentos: a mãe aprende o instrumento e ensina o filho por meio de demonstração; a criança deve repetir o aprendido várias vezes e ter a oportunidade de ouvir gravações das peças que está estudando, auxiliando na memorização. Desta forma, a criança desenvolve habilidades motoras para imitar a mãe e compreende o significado da aprendizagem (SUZUKI, 1994; ILARI, 2011).

O método está embasado na imitação, sendo que a leitura da notação musical é apresentada posteriormente. O talento é decorrente de um estudo sistemático (ILARI, 2011). Para Suzuki (1994), existe a necessidade de se investigar a formação de habilidades nos alunos, como a necessidade de pesquisar o desenvolvimento de talento por meio da educação e a compreender do conceito de talento, em todas as áreas de domínio, ser desenvolvido com a prática.

2.2.1 “Tonalização” proposto por Shinichi Suzuki

Suzuki (1998) ao analisar como os cantores desenvolviam uma boa sonoridade vocal, percebeu que eles faziam exercícios chamados de vocalização. “A vocalização é um exercício de aquecimento que visa ativar e coordenar os músculos e a respiração para a produção da voz.” (CHENG⁵, 1999, p. 33 apud ARAÚJO et al., 2014, p. 125).

Suzuki (1998) na época não identificou algo semelhante no ensino de violino, desenvolvendo uma compilação de exercícios publicado em 1955, sendo intitulado de *Tonalization*.

Nesse livro, Suzuki (1985) apresenta os exercícios de tonalização contendo: (1) os exercícios de som natural; (2) a exploração de várias velocidades de arco; (3) a ressonância; (4) as várias pressões do arco sobre a corda; (5) a exploração de vários timbres. Com intuito de compartilhar estes exercícios, Suzuki (1998) gravou fitas de vídeo destinadas aos professores de violino no Japão.

No programa de modelação foram extraídos deste livro, três exercícios para fins de aquecimento instrumental com o intuito de desenvolver uma sonoridade homogênea no grupo (ver APÊNDICE 3 – PLANO DE AULA 5).

⁵CHENG Stephen C-T. O Tao da voz: Uma abordagem das técnicas do canto e da voz falada combinando as tradições oriental e ocidental. Trad. Anna Christina Nystrom. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

Suzuki (1985) indica estes exercícios, tanto a iniciantes quanto a violinistas avançados, sempre levando em consideração as habilidades dos alunos.

A escala musical incluída no programa também serviu para o aquecimento instrumental. Bjork (2008) sugere aspectos que podemos variar ao tocar as escalas, por exemplo, a velocidade do arco, a entonação, a dinâmica e o ponto de contato.

2.3 MIMI ZWEIG⁶

A abordagem de Mimi Zweig está voltada para o ensino de violino, sendo que as habilidades física, psicológica e musical são levadas em consideração, como auxiliares importantes no ensino dos movimentos físicos naturais durante o aprendizado do instrumento. Esta abordagem tem como prioridade o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem de não-julgamento, na qual os erros do aluno são percebidos como a porta de entrada na identificação de maneiras de melhorar o ato de tocar. (SPENCER, 201?; ZWEIG, 2008; LEÃO, 2011). Outro conceito importante na pedagogia de Zweig é a aprendizagem por osmose, no qual o professor guia os dedos e arco do aluno ao movimento mais natural e relaxado de tocar.

É importante considerar que Zweig foi influenciada por algumas pedagogias e filosofias do ensino do violino, agregando princípios dos seguintes autores: Shinichi Suzuki, Paul Rolland, Josef Gingold, Tadeusz Wronski, Janos Starker e Jerry Horner. (SPENCER, 201?; ZWEIG, 2008; LEÃO, 2011). Em sua abordagem, Zweig empregou dois princípios da filosofia Suzuki: 1) Toda criança pode aprender algo, desde que seja proporcionado um ambiente de aprendizagem apropriado. (SPENCER, 201?; YOSHIHARA⁷ apud ILARI, 2011); 2) A prática por repetições, em um ambiente seguro que forneça o apoio e condições necessárias para a estudo. (SPENCER, 201?; ILARI, 2011). Baseando-se na pedagogia de Paul Rolland, Zweig inclui os princípios que envolvem os movimentos dos membros do corpo relaxado e o balanço natural

⁶ Fundadora, diretora e professora da Indiana University String Academy.

⁷ YOSHIHARA, M. **Musicians from a different shore: Asians and Asian Americans in classical music.** Philadelphia: Temple University Press, 2007.

do corpo ao tocar violino, o que possibilita a execução do instrumento sem tensões desnecessárias e dor. (SPENCER, 201?).

3. PERFORMANCE MUSICAL

O conceito de *performance* musical é um constructo social, e como tal, o seu significado pode variar ao longo do tempo. Vários músicos na tradição ocidental definem a *performance* musical como o ato de realizar um concerto público à uma plateia. Mas, com a ampliação dos recursos tecnológicos de gravação, muitas *performances* passaram a ser feitas em estúdios, ou mesmo em casa, locais em que não há uma plateia direta (HALLAM, 1998).

Outros pesquisadores como Sloboda (2008), definiram a *performance* em sua forma restrita sendo “*a execução musical em que o executante, ou um grupo de executantes, interpreta música conscientemente para um público.*” (p.87). Além disso, essa definição pressupõe que a *performance* da peça seja interpretada por alguém que não o compositor dela. (PALMER, 1997; GERLING; SOUZA, 2000; SLOBODA, 2008).

Os estudos em *performance* musical procuram investigar aspectos voltados a execução, interpretação (CLARKE, 1999), comunicação (DAVIDSON, 2002; 2009), aprendizagem (PEDERIVA, 2012; LAGE et al., 2002; PAPAGEORGI; WELCH, 2014), crenças de autoeficácia (NIELSEN, 2004; McPHERSON; McCORMICK, 2006; McCORMICK; McPHERSON, 2003) entre outros.

Entretanto, esta pesquisa investigou aspectos da *performance* voltados ao processo de aprendizagem e atrelados ao corpo.

O corpo tem um papel crucial na produção e percepção de *performance* musical, isso tem sido reconhecido há séculos. De fato, os antigos gregos reconheciam a centralidade do corpo em todas as expressões de *performances* artísticas...(DAVIDSON, 2009, p. 364).

De fato, a *performance* de uma peça requer a integração de todo corpo, tanto físico quanto psicológico.

Músicos são similares aos atletas, por que ambos requerem uma integração sensório-motora (Altenmueller et al. 2000⁸), habilidades neuro-musculoesquelético e muitas horas de treinamento e prática

⁸ ALTENMUELLER, E; GRUHN, W.; LIEBERT, G.; PARLITZ, D. The impact of music education on brain networks: evidence from EEG studies. *International Journal of Music Education*, 2000, 35, 47-53.

para adquirir domínio (Tubiana, 2000⁹ apud KENNY; ACKERMANN, 2009, p.392).

Além disso, Hallam (1998) expõe que a essência da *performance* musical envolve a comunicação entre o *performer* e o ouvinte. As pesquisas sobre *performance* tendem a não considerar esse aspecto, ocasionando pouco conhecimento a respeito deste tipo de comunicação.

Algumas pesquisas oferecem indicativos de aspectos inerentes ao processo de preparação até a *performance*. Para Davison (2009) os músicos que estão se preparando para a *performance*, necessitam construir um bom ambiente nos ensaios e desenvolver o seu material musical pensando no público, pois precisam, algumas vezes, se comunicar e interagir com a plateia.

Com um olhar pedagógico, Hallam (1998) expõe alguns aspectos relacionados com a preparação dos alunos para uma *performance* pública, que devem ser levados em consideração: a) a *performance* de memória; b) a ansiedade na *performance*; c) as características do ambiente planejado para a apresentação; d) a natureza da música a ser apresentada; e) os processos de preparação com o aluno antes e no momento da apresentação; f) *feedback* pós-*performance* efetivado em forma de aplausos e congratulações.

A função da *performance* na educação musical tem os seus benefícios educacionais podendo relacionar-se com o aumento da motivação, aumento da autoconsciência, aumento da autoestima e confiança, satisfazendo as necessidades internas do aluno e elevando os padrões de escuta e percepção musical. (HALLAM, 1998).

Como um aspecto a ser considerado, a ansiedade na *performance* acompanha a maioria dos músicos, como afirma o psicólogo Guillermo D. Cirujeda (2004). O autor expõe que estudos feitos com alunos de Conservatórios de Música, mostram que 20% dos alunos desistem por causa da ansiedade, e dos alunos que continuam, a média de 40% a 60% por cento sofrem dificuldades por consequência do nervosismo.

Cirujeda (2004) identifica fatores que desencadeiam a ansiedade na *performance*. As experiências anteriores malsucedidas são um dos fatores que

⁹ TUBIANA, R. *Functional anatomy*. In R. Tubiana and PC Amadio, eds, *Medical problems of the performing instrumentalist*, 1-4. Martin Dunitz Ltd, London, 2000.

geram ansiedade e ocorrem com maior frequência. Os outros fatores apontado pelo autor são: a educação familiar que reprime a vida social; a pressão social que se entrelaça com o perfeccionismo; a vulnerabilidade biológica; e os ambientes de ensino que, de certa forma, fomentam ansiedade e outros estados fisiológicos e emocionais negativos.

Hallam (1998) aponta outros fatores a serem considerados quando analisamos a ansiedade na *performance*, como as características do *performer* (por ex., idade), as características de personalidade, a experiência musical e o nível de expertise, bem como, a motivação, as experiências anteriores com *performance*, a confiança em suas capacidades de memorização. Na Teoria Social Cognitiva “os pesquisadores de auto-eficácia chegam ao ponto de dizer que as raízes da ansiedade se encontram na baixa sensação de auto-eficácia. (BANDURA, 1983¹⁰, 1988¹¹ apud REEVE, 2006, p. 151)”.

A pedagoga de violino Kato Havas (1992) em seu livro *Stage Fright* aborda o medo de palco especificamente no violino. A autora expõe o assunto categorizando o medo de palco em três aspectos: (1) aspectos físicos relacionados o medo de deixar o arco ou tremê-lo ao tocar, medo de desafinar; medo das posições altas e mudanças de posições; (2) aspectos mentais relacionados com o medo de não tocar forte o suficiente, medo de não tocar rápido, medo de esquecer as notas memorizadas; (3) aspecto social como o medo de não ser bom o suficiente.

A ansiedade performática, no estágio de preparação para apresentação, o professor pode auxiliar o aluno garantindo que ele possa tocar, mesmo quando há distrações e circunstâncias não ideais discutindo as questões da apresentação, como vestimenta, modo de caminhar, agradecimento aos aplausos e praticando isso se houver necessidade. (HALLAM, 1998).

3.1 RESPIRAÇÃO E PREPARAÇÃO FÍSICA

Kovács e Pasztor (2010) descrevem a respeito da preparação prévia para tocar um instrumento musical começando por Francois Couperin (1668-

¹⁰ Bandura, A. (1983). Self-efficacy mechanisms of anticipated fears and calamities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 464-469.

¹¹Bandura, A. (1988). Self-efficacy conception of anxiety. *Anxiety Research*, 1, 77-98.

1733), que publicou em 1716 no *L'art de toucher le clavecin*, relata que devesse estirar os tendões antes de tocar. O músico Sigismond Thalberg (1812-1871) recomendava quiroplasto, que é mecanismo para exercitar as mãos. Jackson em seu livro *Finger – und Handgelenk – Gymnastik* (1866) foi o primeiro trabalho sistemático de exercícios para as mãos sem o instrumento. Franz Liszt (1811-1886) no ano 1886 tentou colocar em prática com os seus alunos exercícios para as mãos. Em 1897, a aluna de Liszt, Anna Lukács-Schuk, lançou em Budapeste um livro chamado *Reform of Piano Teaching*, sendo um método a exercitar as mãos que fora idealizado por seu avô József Fischer. (KOVÁCS; PASZTOR, 2010). Outros autores publicaram livros com exercícios para as mãos, como Béla Szentesy (1890), Eduard Ernst (1893), Piccirilli (1914), Theodor Ritte (1919) e Sándor Kovács (192?).

Alguns autores relatam a importância de habilidades físicas e motoras ao tocar violino, Rolland (1971), Rolland e Mutschler (1974), Menuhin e Primrose (1976) e Zweig (2008). Em Rolland (1971) encontramos uma revisão bibliográfica sobre a importância do movimento ao tocar violino para o ensino do instrumento. O autor se embasou na fisiologia e o estudo do movimento em Steinhausen¹² (1902), Hodgson¹³ (1934), Flesch¹⁴(1939), Polnauer¹⁵ (1952), entre outros; na fisiologia do corpo em Hellebrandt e Franseen¹⁶ (1943), Scott¹⁷ (1942), entre outros; os princípios de Matthias Alexander¹⁸ (1932); na cinesiologia em Morehouse¹⁹ (1950) e na *Gestalt*.

Deste modo, a pesquisa de Rolland nos leva a perceber os vários ramos do conhecimento que auxiliam na compreensão do movimento corporal ao tocar violino. Bem como compreender que:

¹²STEINHAUSEM, F.A. **Die Physiologie der Bogenführung**. Leipzig: Breitkopf & Hartel, 1902.

¹³HODGSON, P. *Motion Study and Violin Bowing*. Londres: Lavender, 1934. Reimpresso por American String Teachers' Association. 1958.

¹⁴FLESCHE, C. *Art of Violin Playing*. Nova Iorque: Carl Fischer, 1939.

¹⁵POLNAUER, F.F. Bio-Mechanics: A New Approach to Music Education. **Journal of the Franklin Institute**, v. 254, n. 4, p. 297-316, 1952.

¹⁶HELLENBRANDT, F.A.; FRANSEEN, E.B. Physiological Study of the Vertical Stance of Man. **Physiological**. Rev, v. 23, n. 3, p. 220-255, 1943.

¹⁷SCOTT, M.G. **Analysis of Human Motion**: A Textbook in Kinesiology. Nova Iorque: Crofts and Co., 1942.

¹⁸ALEXANDER, F.M. *The Use of the Self: Its Conscious Direction in Relation to Diagnosis, Functioning and the Control of Reaction*. Nova Iorque: E. P. Dutton and Co., 1932.

¹⁹MOREHOUSE, L.E.; COOPER, J.M. *Kinesiology*. St. Louis: C. V. Mosby Co., p. 194-195, 1950.

[...] o conjunto não pode funcionar de forma eficiente se alguma parte estiver fora de alinhamento. Considerando que, quando as unidades de peso do corpo estão em perfeito alinhamento, há a máxima liberdade de ação com o menor esforço muscular possível; quando há um ajuste defeituoso em uma articulação, um reajuste mecânico será necessário em outro lugar, resultando em um aumento no esforço muscular e tensão. (RATHBONE, 1949, pp 8-9 apud ROLLAND, 1971, tradução nossa).

Para Rolland e Mutschler (1974, p. 32), muitas tensões acumulam-se em algumas partes do corpo, afetando negativamente os movimentos dos braços, mãos e dedos. Na visão de Zweig (2015) a tensão é uma questão física e podemos evitá-la ao exercitarmos os movimentos físicos básicos em cada estudante.

Menuhin e Primrose (1976) expõe que ao tocar violino é exigido do corpo resistência e balanço. Porém, o corpo nunca deve estar tensionado, mas pode ficar cansado por esta prática. Assim, os autores explicam que a preparação física, com exercícios corporais destinados a violinistas e violistas, é importante aos músicos.

Verificou-se na literatura que há exercícios para equilibrarmos a tônus muscular e liberarmos as tensões do corpo auxiliando a *performance* artística, por exemplo exercícios de respiração e a sua importância (VELLASCO, 2015; BERTAZZO et al., 2012; BLACK, 1996; HOPPENOT, 1991; ALEXANDER, 1932; ALCANTARA, 1997), aquecimento corporal (VELLASCO, 2015; LLOBET; MOLAS, 2005), relaxamento (WILSON; ROLLAND, 2002) e aquecimento instrumental (SUZUKI, 1985).

3.1.1 Respiração

Uma das maneiras de estabelecermos tônus muscular equilibrada para tocar é através da respiração. Segundo BLACK (1996²⁰, p. 30 apud VELLASCO, 2015, p. 1186), “a respiração mantém igualmente uma relação com a tensão física ou o estresse corporal, já que, quando os músculos estão relaxados, a respiração torna-se mais profunda e mais lenta”. Para Vellasco (2015), a respiração adequada auxilia os músculos a relaxarem, podendo favorecer a técnica de violino.

²⁰ BLACK, Sara. *Cuerpo y mente en forma*. Barcelona: Blume, 1996.

A forma do corpo que estabelece o ciclo respiratório ou é o ciclo respiratório que estabelece a forma do corpo? A respiração é um movimento automático primário associado à estrutura corporal, sendo assim, um corpo que está com o seu desenho corporal em harmonia tem a sua respiração similar, enquanto que um desenho corporal em desarmonia gera uma respiração desregulada (BERTAZZO et al., 2012). Desta forma, o modo de respirar será estabelecido pela postura. Por este motivo, quando alguém precisa cantar endireita o tronco (BERTAZZO; GANDRA, 2014).

Para Hoppenot (1991), alguns problemas respiratórios podem estar associados ao psicológico e afetivo do músico. Podemos encontrar evidências desta indagação em Wilson e Roland (2002), quando tratam de ansiedade na performance musical²¹, a falta de ar foi apresentada como um problema comum em todos os níveis de expertise. Os autores apresentam possíveis distúrbios psicológicos que acarretam a ansiedade, por exemplo traços de personalidade como o perfeccionismo, que o músico tem altas expectativas e irrealista; uma preocupação excessiva com pequenos erros e diminuição dos acertos; são muito autocríticos e sofrem com baixa estima.

Devos (1966) identifica dois tipos de respiração: a fisiológica e a artística. No caso do violino, a arco é a respiração, assim, “para os instrumentos de corda admitimos que a expressão é produzida (pelo menos) por 2/3 de arco para 1/3 da mão esquerda. (site).” A nossa respiração artística é submetida a respiração fisiológica, se por qualquer motivo inibimos a respiração, automaticamente o movimento se paralisa, bloqueando a ligação das partes do corpo e por fim, prejudicando a performance musical (HOPPENOT, 1991).

A fisioterapeuta Esther Rico (2003) organizou um livro contendo exercícios de postura, alongamento, aquecimento entre outras, direcionados a promover a saúde dos músicos. Foram incluídos no programa de modelação desta dissertação apenas os exercícios básicos de respiração. Pois, a respiração sendo um movimento vital do nosso organismo influencia o nosso bem-estar corporal, podendo interferir em nossa performance se não tivermos consciência

²¹ “A ansiedade na performance representa um medo de avaliação negativa por outros, isto não surpreende que ela está relacionada com outras formas de fobia social (Steptoe & Fidler, 1987; Cox & Kenardy, 1993 apud WILSON; ROLAND, 2002)

dela. O conhecimento de como ativar diferentes músculos ao respirar auxilia na consciência corporal, podendo experimentar sensações diferentes ao descobrir novas maneiras de respirar.

Os exercícios respiratórios inseridos no programa foram: (1) a respiração superior se realiza com a expansão da caixa torácica e o abdômen contrai; (2) a respiração inferior se realiza dilatando as costelas inferiores; (3) a respiração diafragmática se realiza com a dilatação do abdômen para baixo e frente. Esses exercícios podem trazer benefícios como aumentar a capacidade pulmonar proporcionando elasticidade na caixa torácica e aumentar o nível de oxigênio nos tecidos envolvidos. (RICO, 2003).

3.1.2 Exercícios físicos

Existem vários métodos e pedagogias que tratam sobre corpo, visando a sua preparação para o dia-a-dia e atividades específicas de cada área. No Brasil, temos o Método Bertazzo²² que objetiva a ampliação da consciência corporal e estruturação do movimento. Este método é direcionado a profissionais da saúde, professores, artistas e muitos outros interessados em compreender e aprimorar os movimentos corporais tão necessários ao bem-estar e a prática musical.

O conhecimento dos movimentos e gestos beneficia a prática de instrumentos musicais. Alunos que têm consciência corporal desenvolvida demonstram mais facilidade no aprendizado do instrumento, assim como, aparentam se sentir mais à vontade na performance.

Também há os métodos corporais direcionados à música, como é caso do método Kovács, conhecido como "*The Care of Musical Work Capacity*", que na Hungria integra a pedagogia musical. Este método faz parte do estilo de vida de um músico que visa saúde, por meio de exercícios que ajudam a manter e aprimorar as capacidades físicas, mentais e espirituais. Algumas instituições húngaras oferecem treinamento no Método Kovács, como a Academia de Música Franz Liszt e a Faculdade de Pedagogia e psicologia da Universidade de

²² Reeducação do Movimento criada por Ivaldo Bertazzo (1949 -).

Eötvös Loránd, sendo direcionado a estudantes, profissionais e professores de músicas (KOVÁCS, site).

A prática instrumental pode ser vista como atividade física²³, deste modo:

A prática de qualquer atividade física sempre deverá ser precedida de um aquecimento. O aquecimento proporciona ao corpo um estado de prontidão próprio para movimentos mais exigentes, evitando o risco de lesões. (BERTAZZO; OSTERMAYER, 2014, p.152).

Rico (2003) expõe as modificações internas que ocorrem no corpo quando praticamos aquecimento corporal: a) auxilia no aquecimento muscular interno; b) aumenta a irrigação sanguínea preparando o corpo para tensões máximas pontuais e prolongadas; c) estimula a resistência dos tecidos contráteis e conjuntivos necessários à atividade musical; d) adequa o corpo a rapidez de execução do gesto musical; e) adapta as articulações em diferentes amplitudes de acordo com o repertório.

Os exercícios para fins de aquecimento corporal inclusos no programa foram retirados da proposta de Spencer [201?]. A primeira atividade traz a atenção ao posicionamento dos pés em formato de “V” conforme mostra a FIGURA 1. Rolland (1974; 1985) e Rico (2003) também sugerem apoiar os pés nesse formato. Distribuir de forma equilibrada o peso do corpo sobre os dois pés, proporciona maior estabilidade corporal sendo dos motivos ao fazer exercícios com os pés (RICO, 2003).

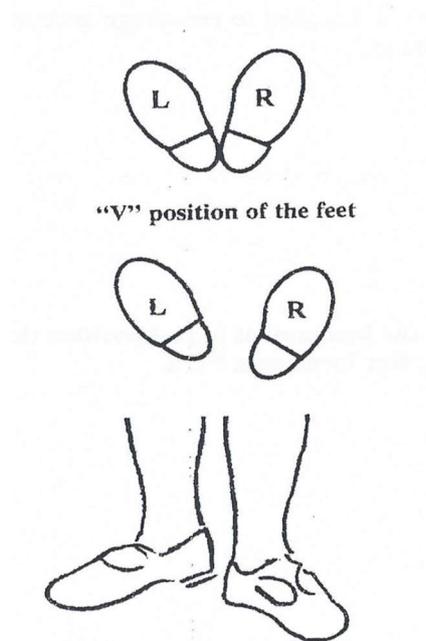
O exercício do “jogador de basebol” necessita dos joelhos dobrados e do molejo do corpo, que busca trazer uma sensação de unidade no corpo. Esse exercício foi proposto por Rolland (1974) e utilizado por Spencer [201?].

O balanço dos braços ao lado do corpo de forma alternada, o movimento dos ombros e o movimento com o tronco são exercícios de aquecimento físico também indicados por Redman e Fielding (2007) da *British Association for Performing Arts Medicine* (BAPAM). Os autores indicam, em geral, exercícios físicos na preparação do corpo do músico para tocar, ajudando na prevenção de lesões.

²³ “Atividade física é vista como um termo global, definido como todo movimento produzido pela contração da musculatura esquelética e que aumenta, de forma expressiva, o gasto energético. (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012, p. 331).

Assim como o objetivo do exercício de rotação com a cabeça foi perceber o eixo do pescoço sobre o tronco, criando uma sensação de encaixe sobre a coluna vertebral.

FIGURA 1-POSICIONAMENTO DOS PÉS



FONTE: ROLLAND (1974, p.69)

4. MODELAÇÃO PARA APRENDIZAGEM

Neste capítulo são abordados três temas relevantes para compreensão do referencial teórico que orienta esta pesquisa. Assim, é apresentada inicialmente a Teoria Social Cognitiva (TSC), que é a teoria geral que embasa o estudo das “Crenças de Autoeficácia” e o estudo sobre a “Modelação”, estes últimos são apresentados na sequência.

4.1 TEORIA SOCIAL COGNITIVA (TSC)

Entre as várias teorias e conceitos psicológicos sobre o comportamento humano, encontra-se o behaviorismo - conceito generalizado que engloba várias teorias no campo da psicologia. O behaviorismo ou comportamentalismo teve seu início com o manifesto “A psicologia como um comportamentalista a vê (1913)”, escrito pelo psicólogo estadunidense John Broadus Watson (1878-1958). O autor defende o estudo do comportamento humano, que é observável, ao invés dos processos não observáveis.

Watson é da primeira geração de behavioristas, sendo conhecido como o pai do Behaviorismo Metodológico. Na segunda geração de behavioristas, encontra-se o psicólogo americano Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), que criou o Behaviorismo Radical na década quarenta. Schultz e Schultz (2004) expõem que Albert Bandura²⁴ baseou-se na abordagem comportamentalista de Skinner e que ambos concordam em um fator da aprendizagem: o comportamento é aprendido. As autoras complementam que uma das diferenças entre ambas as teorias é a de que Skinner fez os seus experimentos com animais em laboratórios e Bandura os realizou com seres humanos em ambientes sociais, enfatizando a aquisição e modificação comportamental em um contexto social. Além da psicologia, o pensamento de Skinner está embasado em outras áreas do conhecimento necessárias para a compreensão dos seres vivos, afirmando:

²⁴Psicólogo canadense nascido em 1925. Em 1952, obteve o seu doutorado pela Universidade de Iowa e em 1953, começou a lecionar na Universidade de Stanford. (SCHULTZ; SCHULTZ, 2004; AZZI; 2014)

... que, ao tratar das fontes do seu livro *The Behavior of Organisms: an Experimental Analysis*, comenta: “Eu queria estudar o comportamento de um organismo absolutamente sem qualquer referência à vida mental, e isso era Watson; eu também desejava evitar referências ao sistema nervoso, e isso era Jacques Loeb²⁵”, e, logo em seguida: “em Harvard eu fui para os laboratórios biológicos de W. J. Crozier²⁶ – o principal discípulo de Loeb – para quem Loeb dizia que tinha ‘ojeriza ao sistema nervoso’” (p. 164)²⁷ (apud SAMPAIO 2005, p. 376).

A linha de pesquisa de Bandura está apoiada no entendimento das modificações de comportamentos a partir das interações humanas que ocorrem no cotidiano. O autor “[...] argumenta que não podemos esperar que sejam relevantes para o dia-a-dia os dados de experimentos que não envolvem interação social, pois há poucas pessoas que atuam em isolamento social.” (SCHULTZ; SCHULTZ, 2004, p. 388).

Proposta por Bandura, a Teoria Social Cognitiva é um conjunto de constructos teóricos para explicar o comportamento humano. Primeiramente foi nomeada como *Teoria da Aprendizagem Social* e segundo Bandura (1986), a partir do seu livro *Social Foundations of Thought and action*, decidiu alterar a denominação da teoria para *social cognitive theory (Teoria Social Cognitiva)*, possibilitando a distinção das teorias de Dollard e Miller (1941)²⁸, Rotter (1954)²⁹ e Patterson (1982)³⁰ que estão sob o rótulo de aprendizagem social.

Segundo Bandura (2001, 2008a, 2008b), o princípio básico da TSC é a perspectiva da agência humana, e que foi denominada como Teoria da Agência Humana em 2008. “Ser agente significa influenciar o próprio funcionamento e as circunstâncias de vida de modo intencional.” (BANDURA, 2008a, p. 15).

As características fundamentais da agência pessoal são: intencionalidade, antecipação, auto-reatividade e auto-reflexão. A intencionalidade, acontece quando “as pessoas desenvolvem planos de ação e estratégias para alcança-los, exercitando, assim, sua agência pessoal.” (AZZI, 2014, p. 30). Por exemplo, um indivíduo que cai em uma piscina ao ser

²⁵ Jacques Loeb (1859-1924) foi um biofisiologista alemão.

²⁶ Willian John Crozier (1892-1955) foi um fisiologista americano.

²⁷ SKINNER, B.F. *The Behavior of Organisms aos Cinquenta Anos*. In _____. *Questões Recentes na Análise Comportamental*. Campinas, SP: Papirus, (1989), 1995b, pp. 163- 181.

²⁸ MILLER, N. E.; DOLLARD, J. **Social learning and imitation**. New Haven, CT, US: Yale University Press, 1941).

²⁹ ROTTER, J. B. **Social learning and clinical psychology**. New York: Prentice-Hall, 1954.

³⁰ PATTERSON, G.R. *A social learning approach*. Vol. 3. *Coercive Family process*. Eugene, OR: Castalia, 1982.

empurrado por outro, não é considerado o agente da ação. Essa situação elucidada, que na maioria das situações cotidianas, há outros agentes envolvidos em determinada ação, demonstrando que a agência pode encontrar limites perante outros agentes. Para Bandura (2008b), “essas atividades conjuntas exigem o comprometimento com uma intenção compartilhada e a coordenação de planos de ação interdependentes.” (p. 75).

Por meio de mecanismos de autorregulação, as pessoas antecipam os seus objetivos, bem como, os incentivos e planos de ação. Quando o indivíduo projeta um evento futuro, esse pensamento é gerado cognitivamente no presente, o que resulta em um processo motivacional. (BANDURA, 1997; 2008b).

A autorreatividade como terceira característica da agência humana se refere a efetivação dos pensamentos que foram antecipados e da intencionalidade através de ações autorreguladas (BANDURA, 2008b; AZZI, 2014).

A auto-reflexão é “a capacidade metacognitiva de refletir sobre si mesmo e sobre a adequação dos próprios pensamentos e ações [...]” (BANDURA, 2008b, p. 78). Essa capacidade de refletir sobre os possíveis resultados das ações, podendo prevenir resultados prejudiciais e gerar os resultados desejáveis são as crenças de auto-eficácia.

Assim, o próximo tópico irá tratar das crenças de auto-eficácia que são o alicerce da agência humana. (BANDURA, 2008b).

4.2 TEORIA DA AUTOEFICÁCIA

A teoria sobre o comportamento humano que norteará esta pesquisa é a teoria da autoeficácia discutida por Schunk (1985), Pajares (1996), Bandura (1986; 1997) e Zimmerman (2000). Segundo Bandura (1986, p. 391), as crenças de autoeficácia são definidas como o “julgamento das próprias capacidades de executar cursos de ação exigidos para se atingir certo grau de performance.”

As crenças de autoeficácia surgem de quatro fontes: experiência de domínio, experiência vicária, persuasão verbal e estados somáticos e emocionais. Na experiência de domínio, as pessoas aprendem novos comportamentos com base em suas experiências anteriores. Quando a

pessoa interpreta como positivos os resultados de suas ações, isso aumenta a sua autoeficácia, o mesmo ocorre com resultados negativos que diminuem o senso de autoeficácia. (REEVE, 2006; PAJARES; OLAZ, 2008).

Observando um modelo executar a mesma tarefa que terá que fazer a seguir, o indivíduo constrói eficácia por meio da experiência vicária. (REEVE, 2006; PAJARES; OLAZ, 2008). Vieira (2009) apresenta um exemplo de experiência vicária, se eu vejo a minha mãe tendo êxito em fazer bacalhau. Eu vou acreditar que consigo fazer o mesmo, pois sou filha dela (Informação Verbal).

Na persuasão social, o indivíduo constrói eficácia através de persuasões positivas que focam nas capacidades. São julgamentos verbais de outras pessoas, sendo positivos aumentam a eficácia e negativos a diminuem. Bandura (2008a) lembra que a persuasão não deve ser confundida com elogios ou louvores vazios.

De acordo com Reeve (2006) e Pajares e Olaz (2008), os estados somáticos e emocionais como fadiga, ansiedade, estresse e tensão muscular informam sobre as crenças de autoeficácia. Os estados fisiológicos anormais aumentam o senso de ineficácia e a ausência destas sensações alteradas aumenta o senso de eficácia. Pajares e Olaz (2008) sugerem que, uma forma de “aumentar as crenças de auto-eficácia é promover o bem-estar emocional e reduzir estados emocionais negativos.” (p. 195). As crenças de autoeficácia influenciam o funcionamento humano através de quatro processos: escolha, esforço e persistência, tomada de decisão e emocionalidade (BANDURA, 1986; REEVE, 2006; PAJARES; OLAZ, 2008; AZZI, 2014).

Bandura (1997) expõe que o comportamento humano é regulado pelas crenças de eficácia através de quatro processos: (1) cognitivo, (2) motivacional, (3) afetivo e de (4) escolha. Desta forma, as crenças influenciam como as pessoas sentem, pensam, se motivam e agem.

Por meio dos processos cognitivos, a maioria das ações são iniciadas em forma de pensamento. Essa construção cognitiva serve como guia para a ação no desenvolvimento de competências. Assim, boa parte do comportamento humano é regulado pelo pensamento antecipatório. (BANDURA, 1997; AZZI, 2014).

A principal função do pensamento é capacitar as pessoas a prever os prováveis resultados de diferentes ações e criar os meios para exercer controle

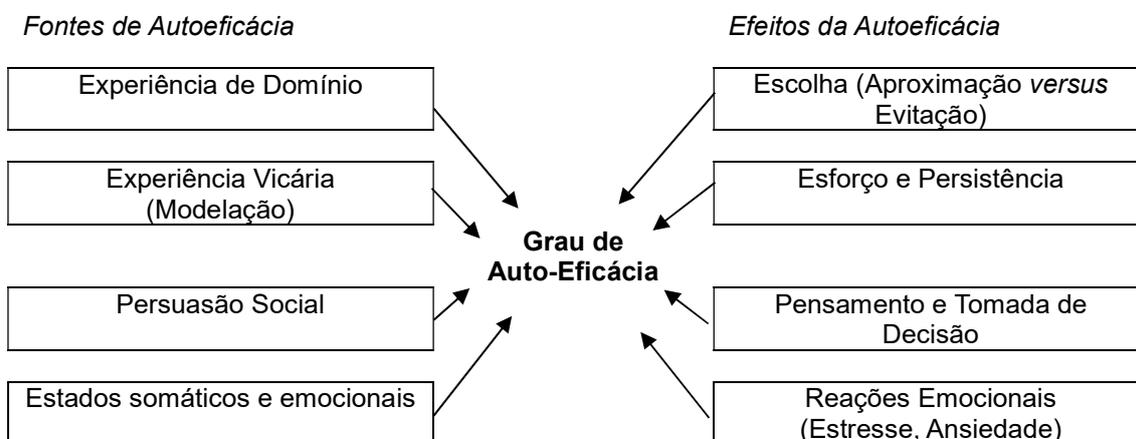
sobre aqueles que afetam as suas vidas. Alguns estudos, como Corbin (1972) e Bandura (1986) demonstraram que mediante simulações cognitivas, por exemplo, o indivíduo visualizando a execução de suas atividades de forma habilidosa, na sequência, aumentava o seu desempenho.

Os processos motivacionais indicam que a maior parte da motivação humana é gerada cognitivamente através do pensamento antecipatório. As pessoas se motivam e guiam as suas ações de forma antecipada. As crenças de eficácia desempenham um papel central na regulação cognitiva da motivação. (BANDURA, 1997).

Os processos afetivos, de acordo com Azzi (2014), como estresse e depressão podem ser atingidos pela autoeficácia, o que também modificará a motivação do indivíduo. Para a autora, “a eficácia percebida para exercer controle sobre os estressores desempenha papel central na ativação da ansiedade.” (p. 44).

Os processos de escolhas dizem respeito a seleção de atividades e ambientes que o indivíduo faz, em outras palavras, as pessoas selecionam a execução de atividades em que se sentem competentes e no controle. Assim, como tendem a evitar situações que não se sintam assim. O esforço e persistência diz respeito a quanto tempo a pessoa irá persistir diante dos obstáculos (BANDURA, 1986). A Figura 2 mostra as quatro fontes de autoeficácia e os quatro efeitos da autoeficácia.

FIGURA 2- FONTES E EFEITOS DAS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA



Fonte: Baseado em Reeve (2006, p. 150)

Estudos contendo o constructo de autoeficácia foram encontrados em

McCormick e McPherson (2003), McPherson e McCormick (2006), Nielsen (2004), Bugos, Kochar e Maxfield (2015), entre outros.

Bugos, Kochar e Maxfield (2015) avaliaram os efeitos da autoeficácia em geral, da autoeficácia musical e do estresse fisiológico durante um treinamento intensivo de piano em um grupo de dezessete idosos com idade entre 60 e 85 anos. Os resultados desta pesquisa sugerem que a autoeficácia musical pode ser influenciada através de um treinamento intensivo de curta duração. Porém, os autores expõem que a formação musical de curto prazo pode não ser suficiente para aquisição de autoeficácia geral.

Nielsen (2004) investigou as estratégias e as crenças de autoeficácia na prática instrumental e vocal de estudantes com idade entre 18 e 43 anos que estavam no ensino superior de música norueguês. O autor relata sobre a “*community of practice*”, isto é, os estudantes que almejam ingressar no ensino superior, começam a ter contato com os professores e alunos antecipadamente. (NIELSEN, 1999 apud NIELSEN, 2004). Assim, as crenças de autoeficácia podem ser influenciadas a partir dessa “*community of practice*”, proporcionando experiências vicárias, comparações sociais e o reforço. (NIELSEN, 2004).

McCormick e McPherson (2003) analisaram o papel das crenças de autoeficácia nos exames de *performance* musical com 332 estudantes formandos da *Trinity College* de Londres. Neste estudo, os autores relacionaram a motivação, a prática musical e a *performance*. A *performance* musical se relaciona com elevados níveis de crenças de autoeficácia.

Neste segundo estudo, McPherson e McCormick (2006) investigaram a relação entre as crenças de autoeficácia e os exames de *performance* musical em seis instituições de ensino superior em educação musical na Noruega. Nesta pesquisa, as crenças de autoeficácia foram percebidas como uma importante preditora de sucesso na *performance*.

4.3 MODELAÇÃO

A maior parte do comportamento humano é aprendido por observação através da modelação. Observando os outros, as pessoas podem aprender novas formas comportamentais antes de realmente desempenhá-la (BANDURA, 1986).

Na Teoria Social Cognitiva, o termo genérico modelação é usado para caracterizar processos psicológicos de igualação. Em outras teorias da psicologia, o processo de modelação é nomeado diferente e há divergência no significado (BANDURA, 1974, 1986; BANDURA; WALTERS, 1963). Por exemplo, a modelação em algumas tradições da psicologia é denominada com o conceito de imitação que significa uma simples resposta mimética. Outras teorias da psicologia identificam o processo de modelação como identificação, resultando em várias definições a diferentes autores. A identificação envolve tanto a adoção de diversos padrões de comportamento quanto representações simbólicas do modelo ou sistemas de significados semelhantes (LAZOWICK³¹, 1955 apud BANDURA, 1979). Bandura (1965a³², 1972 apud COSTA, 2008) define por “modelação o processo de aquisição de comportamentos a partir de modelos, seja este programado ou incidental. Também se nomeia como modelação a técnica de modificação de comportamento com o uso de modelos.” (p.124).

No livro *Social Foundations of Thought and Action* (1986), escrito por Bandura, encontra-se a explicação sobre os possíveis efeitos da modelação que norteiam os seus processos, assim temos:

(1) Os efeitos de aprendizagem por observação ocorrem quando o indivíduo adquire novos padrões de comportamento e habilidades cognitivas observando o desempenho de outras pessoas. Por meio da observação podemos aprender novos padrões de comportamento, padrões de julgamento, competências cognitivas e dando origem a hábitos para a criação de comportamentos (BANDURA, 1986; AZZI, 2014).

(2) Os efeitos de inibição e desinibição, segundo Azzi (2014, p. 36-37) “o observador, ao ter a possibilidade de exibir o comportamento em situação futura, por apresentá-lo em seu repertório comportamental, tem tal exibição afetada pelas conseqüências que observa ou infere acontecerem ao modelo.” Bandura (1986) afirma que a direção e a força do impacto de tais informações aprendidas dependem de três fatores: primeiramente, há o julgamento do observador de

³¹ LAZOWICK, L. (1955). On the nature of identification. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51, 175-183.

³² BANDURA, A. Modificação de comportamento através de procedimentos de modelação. In: KRASNER, L.; ULLMANN, L.P. (Ed.). *Pesquisas sobre modificação de comportamento*. São Paulo: Herder, 1972. 1ª Ed. Americana: 1965a.

suas próprias habilidades para executar o comportamento modelado; segundo, temos a percepção do observador sobre as ações modeladas gerando consequências positivas ou negativas; terceiro, as deduções do observador sobre as consequências semelhantes ou diferentes em que resultaria se ele mesmo fosse fazer as atividades análogas.

(3) Os efeitos de facilitação de resposta são comportamentos aprendidos previamente quando observamos as ações de outras pessoas, que servem de modelos sociais podendo suscitar essas ações. Um exemplo comum de facilitação de resposta por modelação ocorre quando as pessoas olham para cima para ver o que os outros estão observando. (BANDURA, 1986)

(4) Os efeitos de *arousal* ocorrem quando os níveis de intensidade emocional e *arousal* são influenciados por observação a modelos expressando reações emocionais. O aumento desta excitação dependerá de como a pessoa percebe o modelo, podendo alterar a intensidade e a forma do comportamento atual (BANDURA, 1986; WITHCOMB; MERRELL, 2013). Os estudos de modelação envolvendo comportamento agressivo, demonstraram que modelos podem suscitar emoções e modificar os níveis de *arousal* em seus observadores. (REYNOLDS; FLETCHER-JANZEN, 2007).

A aprendizagem por observação é governada pelos seguintes processos:

- a) processos de atenção regulam a percepção e a análise das atividades modeladas;
- b) processos de retenção ou lembrança do comportamento é quando guardamos na memória o comportamento modelado, ao ponto de podermos reproduzi-lo em outro momento;
- c) processos de reprodução é o momento em que o comportamento que foi compreendido internamente, torna-se externo, ou seja, é reproduzido fisicamente;
- d) processos de reforço e motivação significam “perceber que o comportamento que o comportamento do modelo é bem-sucedido e, assim, esperar que nossa aprendizagem – e desempenho bem-sucedido – do mesmo comportamento levará a consequências semelhantes.” (AZZI, 2014, p. 39). Bandura (1971a³³

³³ BANDURA, A. (Ed.). Psychological modeling: conflicting theories. [S.1.]: Aldine Atherton, 1971a.

apud COSTA, 2008, p. 138) “considera que a principal função do estímulo modelo é transmitir informação aos observadores sobre como organizar os componentes das respostas dentro dos novos padrões de comportamento. ”

Uma das fontes de autoeficácia é a modelação (BANDURA, 1982; REEVE, 2006) e os estudos de vários aspectos da mudança pessoal indicam que os métodos de empoderamento operam através do mecanismo de autoeficácia (Bandura, 1986 apud OZER; BANDURA, 1990). Alguns estudos têm demonstrado os efeitos significantes de modelação sobre as expectativas de autoeficácia (BANDURA et al., 1977; BANDURA, 1982; BROWN; INOUE, 1978).

Estudos contendo o constructo de modelação foram encontrados em Bandura e Walters (1963), Bandura et al. (1977), Schunk (1981), Bandura (1982), Schunk e Hanson (1985), Schunk et al. (1987), Ozer e Bandura (1990), Compeau (1985), Compeau e Higgins (1995).

Em sua pesquisa, Ozer e Bandura (1990) desenvolveram um programa de autodefesa feminina com base na modelação e nas crenças de autoeficácia. Esse programa ajudou a aumentar as crenças de autoeficácia das mulheres prevendo possíveis situações de risco, auxiliando na diminuição de pensamentos negativos e da ansiedade. Os autores expõe que podemos incutir e fortalecer as crenças de autoeficácia através de estratégias de modelação.

Alguns desses estudos demonstraram os efeitos da modelação sobre as crenças de autoeficácia como Bandura et al., (1977), Bandura (1982), Brown e Inouye (1978), Compeau (1985) e Compeau e Higgins (1995). Na pesquisa de Compeau e Higgins (1995), comparou-se um programa de treinamento com modelação de comportamento baseado em palestras. A auto-eficácia exerceu uma forte influência no desempenho nos modelos.

Entre os modelos utilizados, encontra-se o programa de modelagem de domínio, que é explicado por Reeve: “O programa de modelagem de domínio é um procedimento formal que utiliza as quatro fontes de autoeficácia com o propósito de fazer com que os indivíduos em sua área de atuação passem de novatos ansiosos a mestres confiantes”. (REEVE, 2006, p. 152).

4.3.1 Pesquisas de Modelação em Música

Ao longo dos anos pesquisas que exploram a modelação em música vêm sendo desenvolvidas, Dickey (1991, 1992), Rosenthal (1984), Sang (1987), Single (1991) e Tait (1997), constituindo ferramentas para o ensino musical e instrumental (McCARTHY, 1998; TAIT, 1997; HALLAM, 1998).

Segundo Dickey (1991), em seu artigo *Comparison of verbal Instruction and Nonverbal Teacher-Student Modeling in Instrumental Ensembles*, inclui as descrições dos problemas de *performance* a serem resolvidos por meio da modelação, por exemplo, a correção da *performance* incorreta de padrão rítmico, tendo como possível solução verbal o professor descrever o problema rítmico e a solução apropriada. E como possível solução por modelação, o professor oferece o modelo e o aluno deve imitá-lo, tentando discriminar entre o padrão rítmico correto e incorreto. E afirma que a modelação pode levar ao aumento de competências auditivas e habilidades de resposta cinestésica. Em *A review of research on modeling in music teaching and learning (1992)*, o autor conclui que a modelação é uma estratégia mais efetiva do que a descrição verbal no ensino instrumental.

Hallam (1998) propõe aos professores a utilização da modelação auditiva, por exemplo, bater palmas para demonstrar determinado ritmo. Segundo Nichols (1983 apud HALLAM, 1998), outro exemplo de modelo auditivo encontra-se na *masterclass* do violinista ucraniano Isaac Stern (1920-2001), na qual o professor solicita que a aluna cantarole a música, criando assim, uma referência auditiva para si.

De acordo com Hallam (1998), a modelação pode ser usada para desenvolver a motivação. Na música, com a modelação, o professor pode desenvolver a motivação do aluno em vários níveis, como o seu interesse e dedicação na música em geral, interesse em seu instrumento, entusiasmo pela obra a ser aprendida, envolvimento e responsabilidade em atividades de *performance*.

4.3.2 A modelação na *performance* em grupo com iniciantes de violino

A modelação na *performance* em grupo com iniciantes de violino desse trabalho está fundamentada na pesquisa de Ozer e Bandura (1990). Johnmarshall Reeve (2006) baseia-se nessa pesquisa para descrever os pontos necessários na elaboração de um programa por meio de sete passos:

1. O professor identifica os elementos das habilidades para um enfrentamento eficaz, mensurando então a expectativa de eficácia dos alunos em cada um desses elementos da habilidade.
2. O professor apresenta aos alunos um modelo de um desses elementos de habilidades.
3. Os estudantes emulam cada habilidade modelada, e o professor lhes fornece um *feedback* corretivo caso necessário.
4. Os estudantes integram esses elementos separados das habilidades na simulação de um desempenho geral, em que o professor lhes apresenta obstáculos moderados, que os fazem valer-se de todas as habilidades distintas.
5. Os estudantes participam cooperativamente em grupo de aprendizagem. Um estudante incumbe-se da simulação de uma tarefa enquanto é observado pelos colegas, que lhe dão dicas e encorajamento. Os alunos então se revezam nesse papel, até que todos tenham realizado a tarefa diversas vezes.
6. Individualmente, os alunos executam tarefas bastante próximas de uma situação natural, que lhes apresentam dificuldades, obstáculos e reveses semelhantes aos que encontrariam na vida real; enquanto isso, o professor lhes serve de modelo e fornece-lhes um *feedback* corretivo.
7. O professor serve de modelo para que os estudantes vejam como é ter comportamento confiante e como utilizar técnicas que controlam a excitação (REEVE, 2006).

Este programa foi considerado na elaboração de um programa de modelação para a *performance de violino* em grupo de jovens incluindo exercícios de respiração, aquecimento físico, aquecimento instrumental e estratégias para lidar com a questão da ansiedade do aluno. O programa foi elaborado com base nos seguintes autores da área da música: Rico (2003); Spencer [201?] e Suzuki (1985).

5. METODOLOGIA

Os participantes da pesquisa foram jovens (14-21 anos) que estudam violino em um conservatório de música na cidade de Ponta Grossa (Paraná). Submetemos prévia autorização, como procedimento ético, para a instituição, ao aluno de 21 anos e aos pais dos alunos mais jovens (ver APÊNDICE 1).

Para coleta de dados, foi realizada a observação participante natural do campo, isto é, quando o observador participa do grupo ao qual investiga. Segundo Kluckhohn³⁴ (apud GIL, 2008, p. 103) uma das vantagens deste tipo de observação é que “possibilita captar as palavras de esclarecimento que acompanham o comportamento dos observados.” Desta forma, pudemos averiguar os problemas e dificuldades dos alunos referentes à motivação, interação entre colegas e com a professora, participação em aula, etc.

Foi aplicado um questionário com duas questões abertas e as demais de múltipla escolha sobre a motivação para aprendizagem do violino, para verificar fatores familiares, tempo de estudo em casa, etc. As informações obtidas com o questionário forneceram um background sobre os participantes, o que serviu como ponto de partida para a elaboração das atividades do programa de modelação.

A elaboração do modelo consistiu no preparo de oito aulas com duração de uma hora e trinta minutos (ver APÊNDICE 2). As aulas contemplaram as quatro fontes de eficácia, isto é, experiências diretas de êxito, experiências vicárias, persuasões verbais e situações para melhorar os estados fisiológicos. Foi utilizada a modelação como forma de aprender as práticas propostas.

A metodologia escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa foi a pesquisa-ação. Esta metodologia permitiu a organização e aplicação do Programa de Modelação de Domínio, uma vez que viabilizou a atuação direta do pesquisador no campo empírico:

É um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo

³⁴ KLUCKHOHN, Florence R. O método da observação participante no estudo das pequenas comunidades. *Sociologia*. São Paulo: 8 (2): 103-18, abr./jun. 1946.

cooperativo ou participativo (THIOLLENT,1985, p.14).

Há três modalidades de pesquisa-ação, porém a modalidade que mais foi adequada aos os objetivos do programa aqui proposto foi a pesquisa-ação estratégica. Esta modalidade se caracteriza pelo planejamento prévio da transformação pretendida, na qual os participantes não auxiliam na elaboração da intervenção e cabe apenas ao pesquisador o acompanhamento dos efeitos e a avaliação dos resultados de sua aplicação. (GHEDIN; FRANCO, 2008).

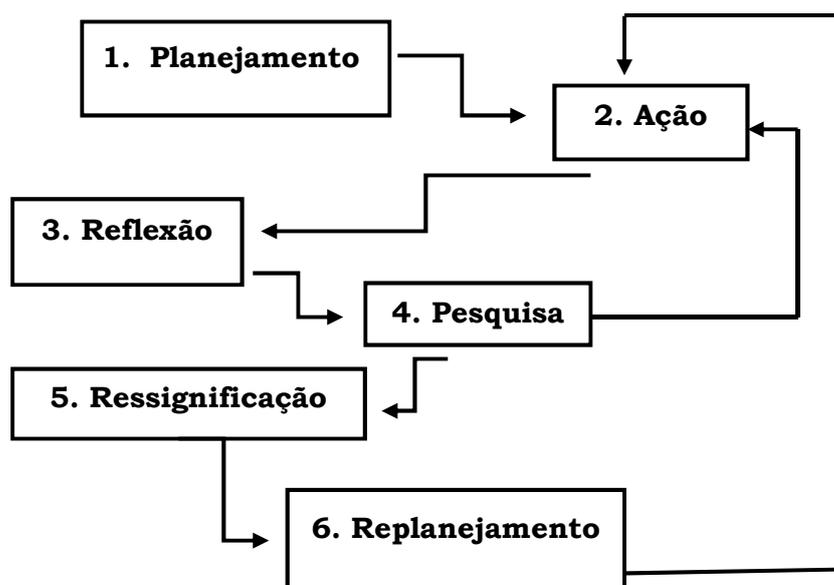
De acordo com Franco (2008, p.117) “todos os manuais a respeito das fases/ etapas da pesquisa-ação sugerem que o trabalho se inicie com um diagnóstico da situação para posterior planificação da ação a ser empreendida” A autora complementa que se deve estabelecer no início das atividades com o grupo o contrato de ação coletiva que é imprescindível “indo desde a definição de dia, hora e local de encontros, que são condições ligadas à infraestrutura, até a definição dos princípios éticos que permearão as etapas (FRANCO, 2008, p. 118).

Alguns procedimentos devem ser adotados na pesquisa-ação. Para Franco (2008, p. 121) a pesquisa “deve contemplar o exercício contínuo de suas diversas etapas, por meio das espirais cíclicas: planejamento – ação – reflexão – pesquisa – ressignificação – replanejamento. ” (ver FIGURA 3). Além disso o autor acrescenta que para alguns autores (como LAVOIE; MARQUIS; LAURIN, 1996³⁵; MORIN, 1986³⁶), há a necessidade do uso de um diário de bordo (FRANCO, 2008, p. 124).

³⁵LAVOIE, Louisette; MARQUIS, Danielle; LAURIN, Paul. La recherche-action: théorie et pratique: manuel d'autoformation. Canadá: Presses de l'Université du Québec, 1996.

³⁶ MORIN, A. Recherche-action en Recherche-action en Recherche-action en Recherche-action en éducation: de la pratique à la théorie. Rapport. Canadá: Université de Montreal, 1986.

Figura 3 - ESPIRAL CÍCLICA DA PESQUISA-AÇÃO



FONTE: O autor (2016)

5.1 PROGRAMA DE MODELAÇÃO NO ENSINO DE VIOLINO

A modelação na *performance* foi conduzida pela própria pesquisadora, que é violinista, com formação em licenciatura em música e o programa foi baseado nos exercícios propostos por Spencer [201?], Rico (2003) e Suzuki (1985). Antes de iniciar o programa, ocorreram duas semanas de ensaios, sem utilização do programa de modelação, para o reconhecimento do campo e ensino do repertório que viria a ser utilizado nas atividades de modelação. O programa teve carga horária de 12 horas distribuídas em 8 aulas com duração de 1h30min, sendo que as duas primeiras aulas foram organizadas para observação das habilidades de performance dos participantes; as cinco aulas seguintes foram para aplicação de atividades de modelação para aquisição de diferentes habilidades, e finalmente a última aula foi utilizada para uma atividade de performance que serviu como parâmetro de avaliação das habilidades adquiridas.

As habilidades e fundamentos trabalhados nas atividades de modelação incluíram a execução do repertório previamente estudado, controlando os seguintes aspectos:

- Apropriação da postura corporal por meio de exercícios de relaxamento e aprendizagem de uma postura adequada para o violinista;
- Aquisição de exercícios de aquecimento antes de ensaios e apresentação
- Aquisição de habilidades performáticas como lidar com o erro durante a *performance*.
- Aquisição do controle fisiológico relacionado à ansiedade

Cada uma dessas habilidades foi apresentada por meio da utilização de um modelo apoiado nas ações da professora e ações de outras pessoas, apresentadas por meio de vídeos. As atividades foram realizadas em círculo, para que tanto o professor quanto os alunos conseguissem se observar. Durante as aulas ocorreu o trabalho com cada habilidade separadamente, no contexto do grupo e individualmente. Quando necessário, os alunos recebiam um *feedback* corretivo³⁷ por parte do professor. Na fase final do programa, as habilidades foram trabalhadas distintamente com a utilização de interferências introduzidas pelo professor, como erros em algumas partes da música (propositalmente), barulhos e movimentação do corpo durante a execução, entre outras coisas, para testar a capacidade de superação deste tipo de situação durante a *performance*. Posteriormente, enquanto uma parte do grupo executava uma peça, os outros alunos davam dicas e encorajamento verbal aos que estavam executando. E por último, foi realizada uma *performance* individual, fechada para a turma, e a *performance* coletiva, aberta a pais, familiares e demais convidados.

³⁷ O *feedback* é uma informação fornecida por um agente (professor, os pais, um livro, os colegas, etc) sobre determinado aspecto do desempenho ou entendimento. (HATTIE & TIMPERLEY, 2007). É importante notar que o *feedback* pode alterar as crenças do indivíduo sobre si mesmo ou na tarefa em questão: "o *feedback* é informação com a qual um aluno pode confirmar, adicionar, substituir, ajustar ou reestruturar as informações na memória, se essa informação é conhecimento de domínio, o conhecimento meta- cognitivo, as crenças sobre si mesmo e tarefas, ou táticas e estratégias cognitivas " (WINNE & BUTLER, 1994, p. 5740 apud HATTIE & TIMPERLEY, 2007). De acordo com Hattie e Timperley (2007), o *feedback* corretivo está relacionado com algum dos critérios ligados a execução da tarefa, por exemplo, comportamento, correção, etc.

6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Como procedimento para verificar os resultados da pesquisa-ação foi elaborado e aplicado dois questionários pilotos, com sete alunos de violino da mesma instituição. A partir desse procedimento, foi avaliado o questionário enquanto instrumento de coleta de dados, em consequência, algumas perguntas foram revisadas visando melhor compreensão dos participantes. Posteriormente, os dois questionários foram aplicados com os participantes da pesquisa.

6.1 QUESTIONÁRIO DE CONTEXTO

A elaboração do questionário de contexto visou o reconhecimento do campo antes de ser efetuada a pesquisa-ação. O questionário foi composto por duas questões abertas e as demais de múltipla escolha, sobre a motivação para aprendizagem do violino, os fatores familiares e o tempo de estudo em casa.

6.1.1 Caracterização dos participantes

Os participantes desta pesquisa foram cinco jovens, sendo quatro moças (n=04) e um rapaz (n=01) com idades entre quatorze e vinte e um anos. De acordo com o Estatuto da Juventude, o jovem engloba a idade entre 15 a 29 anos de idade. Sendo como fase de vida um conceito socialmente construído (STECANELA, 2010; PAIS, 1990), para esta pesquisa todos os participantes foram denominados como “jovem”. O tempo de estudo deles na instituição de ensino de música em que a pesquisa foi realizada variava entre três meses a cinco anos.

Foi perguntado aos participantes sobre a sua motivação inicial do estudo de violino. As respostas foram assim indicadas: Participante 1 - *Gosto muito de música e do violino*; Participante 2 - *Gostei do som do instrumento*; Participante 3 - *Porque era um sonho desde os 3 anos eu queria, fui influenciada pelo meu padrinho, que amava*; Participante 4 - *Por influência da minha mãe e porque acho um instrumento muito bonito*; Participante 5 - *Basicamente por incentivo da família*.

Existem vários fatores que levam um aluno a iniciar os estudos de violino. Reeve (2006) elenca treze razões diferentes de “por que” o indivíduo faz a atividade e a sua respectiva fonte de motivação, essa explicação é válida ao aprendizado de violino. São eles: (1) o aluno que aprende violino por diversão, a motivação é intrínseca; (2) o aluno pensa nessa atividade como um desafio pessoal, isto é, eles “*chegam “no limite” quando otimizam sua capacidade de vencer desafios (p. 3)*”; (3) quando o aluno atende a expectativas que os outros tem a seu respeito a motivação é extrínseca; (4) o cumprimento de uma meta; (5) a atividade tem alguma utilidade; (6) iniciamos o aprendizado de violino quando observamos outras pessoas tocando; (7) esforço na realização visando a satisfação dos próprios padrões de perfeição; (8) constatação da própria competência por meio do progresso no estudo será aumentado o senso de eficiência e competência; (9) através do afeto positivo³⁸; (10) a fonte motivacional para amenizar a sensação de culpa é denominada de introjeção; (11) controle pessoal, por exemplo, o aluno busca um espaço controlável e estruturado depois de um dia cansativo; (12) a fonte motivacional na busca de sensações é denominada de processo oponente; (13) socialização quando o motivo é encontrar amigos.

No QUADRO 1, foram listados os participantes com o seu respectivo gênero, idade, tempo de estudo e a motivação inicial para tocar violino:

QUADRO 1 -CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Participantes	Gênero	Idade	Quanto tempo estuda violino no conservatório?	Por que começou a estudar violino
<i>Participante 1</i>	Fem.	14 anos	1 ano	<i>Gosto muito de música e do violino</i>
<i>Participante 2</i>	Fem.	15 anos	3 meses	<i>Gostei do som do instrumento.</i>
<i>Participante 3</i>	Fem.	17anos	1 ano	<i>Porque era um sonho desde os 3 anos eu queria, fui influenciada pelo meu padrinho, que amava</i>
<i>Participante 4</i>	Fem.	17 anos	2 anos	<i>Por influência da minha mãe e porque acho um instrumento muito bonito</i>

³⁸ “O afeto positivo refere-se ao estado geral de bem-estar cotidiano sem picos emocionais (Isen, 1987 apud REEVE, 2006, p. 205).”

Participante 5	Masc.	21 anos	5 anos	Basicamente por incentivo da família
----------------	-------	---------	--------	--------------------------------------

FONTE: O autor (2016)

6.1.2. Dados sobre aprendizagem e motivação para o estudo

Na questão 3 foi questionado o que mais agradava aos alunos nas aulas de violino. Dois alunos (n=02) responderam a opção “a” as obras estudadas; dois alunos (n=02) a opção “b” o convívio entre professor e o aluno; e um aluno (n=01) a opção “c” Rapidez de aprendizagem e execução (ver QUADRO 2).

QUADRO 2 - “O QUE MAIS TE AGRADA NAS SUAS AULAS DE VIOLINO?”

a) <i>As obras estudadas</i>	02 alunos
b) <i>O convívio entre professor e o aluno</i>	02 alunos
c) <i>Rapidez de aprendizagem e execução</i>	01 aluno
d) <i>Nada me agrada</i>	00 aluno

FONTE: O autor (2016)

Na questão 4 foi questionado sobre os desafios da aprendizagem do violino, especificamente o que era mais difícil. Um aluno (n=1) indicou a postura; três alunos (n=3) indicaram a afinação; e um aluno (n=1) indicou a leitura musical (ver QUADRO 3).

QUADRO 3 - “NA APRENDIZAGEM DE VIOLINO, QUAL O PARÂMETRO QUE VOCÊ TEM MAIOR DIFICULDADE?”

a) <i>Postura</i>	01 aluno
b) <i>Coordenação</i>	00 aluno
c) <i>Afinação</i>	03 alunos
d) <i>Ritmo</i>	00 aluno

e) <i>Leitura</i>	01 aluno
f) <i>Memorização</i>	00 aluno

FONTE: O autor (2016)

Na aprendizagem de um instrumento musical, a forma como as aulas serão percebidas, assim como o valor empregado na prática do violino e o grau de progresso podem ser compreendidos através do tipo de motivação inicial. (HALLAM, 1998). A motivação tem como base as crenças de autoeficácia, que abrangem as percepções que o indivíduo tem das suas próprias capacidades (PAJARES; OLAZ, 2008). O envolvimento do aluno com as metas estabelecidas e o seu nível de motivação será proporcional as suas crenças de eficácia. O processo de autoeficácia sobre a seleção de atividades e ambientes é respaldada "... na percepção do que é seguro, atingível, desafiador ou recompensador, considerando que as pessoas tendem a evitar atividades que elas acreditam exceder as suas capacidades (LOUREIRO; MEDEIROS, 2004, p. 162) ”.

A questão 4 buscou conhecer as dificuldades do aprendizado, três alunos relataram ser a afinação o aspecto mais difícil. Podemos iniciar a reflexão lembrando que a afinação perfeita é ilusória nos instrumentos de cordas. Para alcançarmos uma boa afinação, devemos entender que ela está atrelada a tonalidade e a estrutura harmônica da peça (GERLE, 1983). Tais elementos estão atrelados a *expertise* musical do aluno. Para Hallam (2011), os *experts* percebem grandes padrões significativos em seus domínios, por exemplo, na área musical, os indivíduos treinados não se fixam na leitura de nota por nota, tendo as suas capacidades de memória livres para processar outros aspectos de uma tarefa.

Na questão 5 foi questionado sobre o que os alunos mais gostavam de estudar nas aulas de violino. Os cinco participantes (n=5) foram unânimes pela opção “peças, sonatas e concertos.” (ver QUADRO 4).

QUADRO 4 - "O QUE VOCÊ MAIS GOSTA DE ESTUDAR NAS AULAS DE VIOLINO?"

a) <i>Escalas e arpejos</i>	00 aluno
b) <i>Exercícios técnicos</i>	00 aluno
c) <i>Estudos (Por exemplo: Sitt, Wohlfahrt, etc)</i>	00 aluno
d) <i>Peças, sonatas e concertos</i>	05 alunos

FONTE: O autor (2016)

6.1.3 Contexto de estudo e influência familiar

Na questão 6, foi perguntado sobre se algum membro familiar do aluno estuda ou estudou algum instrumento musical. As respostas foram assim indicadas: Participante 1: Não.; Participante 2: Mãe: piano.; Participante 3: Meus dois irmãos, o mais velho tocava piano, e o mais novo violão clássico.; Participante 4: Irmã. Piano e violoncelo.; Participante 5: Bisavôs (um tocava violão e o outro trompete). (ver QUADRO 5).

QUADRO 5 - "ALGUÉM DE SUA FAMÍLIA ESTUDA OU ESTUDOU ALGUM INSTRUMENTO MUSICAL?"

<i>Aluno 1</i>	Não
<i>Aluno 2</i>	Mãe: piano
<i>Aluno 3</i>	Meus dois irmãos, o mais velho tocava piano, e o mais novo violão clássico.
<i>Aluno 4</i>	Irmã: Piano e violoncelo
<i>Aluno 5</i>	Bisavôs. Um tocava violão e o outro trompete.

FONTE: O autor (2016)

Em uma pesquisa de Howe e Sloboda (1991) apud Ghazali (2006), mostraram que a participação familiar influencia a aprendizagem musical das crianças, podendo ser influenciadas ou encorajadas por seus pais, irmãos ou outros parentes que tocam algum instrumento musical.

A questão 7 teve como objetivo verificar a possibilidade dos alunos para estudar violino em casa (*Em casa, me permitem praticar o meu instrumento.*) Dois participantes (n=2) responderam “Sim”, outros dois participantes (n=2) responderam “Sempre” e um (n=1) respondeu “de vez em quando”. (Ver QUADRO 6). Vários pesquisadores e professores de música (HALLAM, 1998; ROLLAND, 1974; SUZUKI, 1998) enfatizam a importância do apoio familiar.

QUADRO 6 - "EM CASA, ME PERMITEM PRATICAR O MEU INSTRUMENTO."

<input type="radio"/> <i>Sempre</i>	04 alunos
<input type="radio"/> <i>De vez em quando</i>	01 aluno
<input type="radio"/> <i>Nunca</i>	00 aluno

FONTE: O autor (2016)

A questão 8 verificou o tempo dedicado ao estudo semanal de cada aluno (*Em média, quantas horas POR SEMANA você estuda violino?*) Dois participantes (n=2) responderam de “4-6 horas”, um participante (n=1) de “7-9 horas” e outros dois participantes (n=2) de “10-12 horas”. (ver QUADRO 7).

QUADRO 7 - “EM MÉDIA, QUANTAS HORAS POR SEMANA VOCÊ ESTUDA VIOLINO? ”

<input type="radio"/> <i>Menos de 1 hora</i>	00 aluno
<input type="radio"/> <i>1 -3 horas</i>	00 aluno
<input type="radio"/> <i>4-6 horas</i>	02 alunos
<input type="radio"/> <i>7-9 horas</i>	01 aluno

○ 10-12 horas	02 alunos
○ 13-15 horas	00 aluno
○ 16-18 horas	00 aluno
○ 19-21 horas	00 aluno
○ Mais de 21 horas	00 aluno

FONTE: O autor (2016)

Através da prática adquirimos *expertise* musical (HALLAM, 1998; SLOBODA; DAVIDSON; HOWE; MOORE, 1996). Além do estudo diário, outros fatores são relevantes na aquisição da *expertise*, como “características cognitivas do aprendiz, estilo cognitivo, personalidade, condições ambientais. (GALVÃO, 2006, p 170)”. Em relação às características cognitivas temos as crenças de autoeficácia. Na pesquisa de O’Neill (1999) com 60 músicos de 12 a 16 anos de idade, indicou que a valorização da atividade musical é um importante fator da motivação para a prática instrumental, sendo um preditor da quantidade de tempo que os alunos gastam com o estudo instrumental.

A questão 9 verificou se o aluno tem intenção de seguir carreira musical (*Você pretende seguir carreira profissional com a música?*) Três alunos (n=3) responderam “Sim” e dois alunos (n=2) “Não sei”. (ver QUADRO 8). Complementando a questão, um dos alunos tem formação em Licenciatura Música.

QUADRO 8 – “VOCÊ PRETENDE SEGUIR CARREIRA PROFISSIONAL COM A MÚSICA? ”

○ Sim	03 alunos
○ Não	00 aluno
○ Não sei	02 alunos

FONTE: O autor (2016)

As questões 10 até 15 buscaram verificar o apoio dos pais em relação as atividades musicais do seu filho. Assim, a questão 10 verificou qual dos familiares do aluno mais incentiva na continuidade dos estudos de violino (Em sua família, quem mais incentiva você a continuar os seus estudos de violino?(escolha apenas uma das opções)). *Quatro participantes (n=4) assinalaram “Mãe” e um participante (n=1) assinalou “Irmãos”.* (ver QUADRO 9).

QUADRO 9 – “EM SUA FAMÍLIA, QUEM MAIS INCENTIVA NA CONTINUIDADE DOS ESTUDOS DE VIOLINO?”

<input type="radio"/> <i>Pai</i>	00 aluno
<input type="radio"/> <i>Mãe</i>	04 alunos
<input type="radio"/> <i>Irmãos</i>	01 aluno
<input type="radio"/> <i>Outros Familiares</i>	00 aluno

FONTE: O autor (2016)

A questão 11 verificou se os pais incentivam a tocar em público (*O meu pai e/ou a minha mãe me incentivam a tocar em público, por exemplo, na igreja, na escola e em outros locais.*) Um participante (n=1) respondeu “Nunca”, dois participantes (n=2) responderam “Às vezes” e outros dois participantes (n=2) “Sempre” (ver QUADRO 10).

QUADRO 10 – “O MEU PAI E/OU A MINHA MÃE ME INCENTIVAM A TOCAR EM PÚBLICO, POR EXEMPLO, NA IGREJA, NA ESCOLA E EM OUTROS LOCAIS.”

<input type="radio"/> <i>Nunca</i>	01 aluno
<input type="radio"/> <i>Raramente</i>	00 aluno
<input type="radio"/> <i>Às vezes</i>	02 alunos
<input type="radio"/> <i>Frequentemente</i>	00 aluno

<input type="radio"/> Sempre	02 alunos
------------------------------	-----------

FONTE: O autor (2016)

Na questão 12 foi questionado sobre a presença dos pais do aluno nas apresentações de violino (*Quando eu toco em público, os meus pais vão assistir.*) Um participante (n=1) assinalou “Nunca”, outro participante (n=1) assinalou “Às vezes”, um terceiro participante (n=1) participante assinalou “Frequentemente” e dois participantes (n=2) assinalaram “Sempre”. (ver QUADRO 11).

QUADRO 11 – “QUANDO EU TOCO EM PÚBLICO, OS MEUS PAIS VÃO ASSISTIR.”

<input type="radio"/> <i>Nunca</i>	01 aluno
<input type="radio"/> <i>Raramente</i>	00 aluno
<input type="radio"/> <i>Às vezes</i>	01 aluno
<input type="radio"/> Frequentemente	01 aluno
<input type="radio"/> Sempre	02 alunos

FONTE: O autor (2016)

Na questão 13 foi questionado se os pais levam eles a recitais e concertos (*O meu pai e/ou a minha mãe me levam para assistir concertos e recitais.*) Um participante (n=1) assinalou “Nunca”, outro participante (n=1) assinalou “Às vezes”, dois participantes (n=2) assinalaram “Frequentemente” e um participante (n=1) assinalou “Sempre” (ver QUADRO 12).

QUADRO 12 – “O MEU PAI E/OU A MINHA MÃE ME LEVAM PARA ASSISTIR CONCERTOS E RECITAIS.”

<input type="radio"/> <i>Nunca</i>	01 aluno
<input type="radio"/> <i>Raramente</i>	00 aluno

○ <i>Às vezes</i>	01 aluno
○ <i>Frequentemente</i>	02 alunos
○ <i>Sempre</i>	01 aluno

FONTE: O autor (2016)

A questão 14 buscou verificar se pais comentam sobre o desempenho do seu filho no violino (O meu pai e/ou a minha mãe comentam como estou tocando.) Um aluno (n=1) assinalou “Nunca”, outro aluno (n=1) assinalou “Raramente”, um terceiro aluno (n=1) participante assinalou “Às vezes” e dois alunos (n=2) assinalaram “Sempre” (ver QUADRO 13).

QUADRO 13 – “O MEU PAI E/OU A MINHA MÃE COMENTAM COMO ESTOU TOCANDO.”

○ <i>Nunca</i>	01 aluno
○ <i>Raramente</i>	01 aluno
○ <i>Às vezes</i>	01 aluno
○ <i>Frequentemente</i>	00 aluno
○ <i>Sempre</i>	02 alunos

FONTE: O autor (2016)

A questão 15 buscou verificar se os pais costumam de assistir ou ouvir programas de música com o seu filho em casa (*Meus pais gostam de assistir ou ouvir programas de música comigo em casa.*) Dois participantes (n=2) assinalaram “Às vezes”, outros dois participantes (n=2) assinalaram “Frequentemente” e um participante (n=1) assinalou “Sempre”. (ver QUADRO 14).

QUADRO 14 – “MEUS PAIS GOSTAM DE ASSISTIR OU OUVIR PROGRAMAS DE MÚSICA COMIGO EM CASA.”

○ <i>Nunca</i>	00 aluno
○ <i>Raramente</i>	00 aluno
○ <i>Às vezes</i>	02 alunos
○ <i>Frequentemente</i>	02 alunos
○ <i>Sempre</i>	01 aluno

FONTE: O autor (2016)

Estudando a relação familiar no estudo do instrumento, Brand (1985) desenvolveu uma escala sobre o ambiente musical familiar para verificar o envolvimento do pais em relação às atividades musicais. Esse envolvimento levou em consideração atividades diversas, como os pais irem a concertos, levarem o seu filho a concertos, cantarem em algum grupo musical, tocarem algum instrumento musical.

Alguns professores da pedagogia do violino explicam sobre relação triádica entre pais, professores e estudantes (ROLLAND, 1971; SUZUKI, 1998). Para Rolland (1971), a relação entre os pais e o professor é de extrema importância no desenvolvimento musical do aluno. O autor, inclusive, identifica os tipos de pais que os professores podem encontrar: pais autoritários; pais desconfiados; pais ambiciosos; pais ausentes; pais presentes.

6.2 DESCRIÇÃO DO TRABALHO DE CAMPO

A pesquisa-ação propõe que o pesquisador mantenha um diário de campo. Portanto, ao realizar este estudo utilizei um diário de campo com o intuito de coletar os dados e as impressões da pesquisadora durante as aulas de violino.

Abaixo, seguem os dados dos diários de campo realizados durante as 7 aulas e 1 apresentação. As duas primeiras aulas da observação participante

foram para reconhecimento das habilidades dos participantes. As demais 05 aulas incluíram a pesquisa-ação e o programa de modelação.

6.2.1 Aula do dia 01 de junho de 2016 com início previsto às 17h. Presentes: participante 2, participante 3, participante 4, participante 5

Preparação da aula: cheguei com 10 minutos de antecedência na sala. Verifiquei se havia a quantidade de cadeiras e mesas necessárias, assim como estantes de música.

Aula: Iniciei a aula às 17h e expliquei aos participantes que, por solicitação do diretor da instituição, eu deveria estar presente nos primeiros 10 minutos da reunião que ocorria na sala ao lado. Por isso, entreguei o questionário de contexto e o questionário de motivação, explicando como deveriam ser preenchidos, também entreguei para eles o termo de concordância e consentimento fui à reunião. Ao retornar para a sala, recolhi os questionários dos alunos que haviam terminado e aguardei os demais terminarem o preenchimento. Em seguida, entreguei a partitura da música “Mountain Creek” e escrevi no quadro pautado a música “Brilha, brilha estrelinha”. Também expliquei o cronograma dos ensaios com base nas anotações do plano de aula. Assim, pedi aos alunos que retirassem os seus violinos do estojo. Afinamos os instrumentos, em pé, em formato circular, e tocamos o tema do “Brilha, Brilha Estrelinha” e sua primeira variação, sem problemas. Os alunos que não lembravam muito bem das notas, puderam recorrer à partitura que anotei no quadro. Na variação da música, eu pedi aos alunos para tocarem no meio do arco. Verifiquei que o Participante 5 iniciava da forma solicitada, porém, terminava tocando na ponta. Pedi aos alunos, que no momento que terminássemos de executar a peça, os mesmos verificassem a região do arco em que haviam parado, sem apontar o aluno que estava cometendo o erro. Porém, a recomendação não resolveu o problema. Naquele momento, não insisti nesse critério. Na sequência, ensaiamos a música “Mountain Creek” com a utilização da partitura. Pedi aos alunos, que cada um pegasse uma cadeira e estante de música para sentarmos (em círculo). Expliquei uma forma de tocar sentado. Antes de tocarmos, solicitei ao participante 5, aluno mais avançado, se era possível estudar a linha melódica do professor para o próximo ensaio. Ele

achou a proposta viável. Em seguida, todos os alunos solfejaram ritmicamente (com o nome das notas) do 3° ao 6° compasso, na sequência, e os tocamos. Depois, solfejamos do 7° ao 10° compasso, e os tocamos. Depois, solfejamos do 11° ao 18° compasso, e os tocamos. E por último, lemos e tocamos os últimos dois compassos. Fizemos duas vezes do compasso 11 até o fim. Para repetir a terceira parte, mostrei que, nas pausas os alunos deveriam retirar levemente o arco da corda e em seguida colocar de volta. Tocamos a música inteira do começo ao fim. Em seguida, eu acompanhei os alunos tocando a melodia. Fizemos a música do começo ao fim, tocando primeiro com *pizzicato* e depois com o arco. Pedi que no momento de tocar *pizzicato* os arcos fossem deixados na estante ou no sobre o colo. Tocamos uma última vez a música completa, em pé, assim os arcos que estavam no colo foram deixados no chão.

Feedback da aula: Para finalizar, pedi aos alunos um *feedback*, perguntando o que tinham achado da aula e como se sentiam com a proposta dos ensaios que eu havia explicado no início. Os participantes movimentaram a cabeça de forma positiva, porém, fui nomeando cada aluno individualmente para falar algo. O participante 5 falou por primeiro, relatando que gostou do ensaio e da proposta e os demais alunos concordaram. O participante 4 se mostrou muito tenso corporalmente durante todo ensaio. Ao falar sobre o ensaio disse achar importante para si a proposta dos ensaios e ter gostado. O participante 4 não tinha experiência em tocar em grupo, porém quando ele errava as notas não parava ou desanimava, e continuava acompanhando o grupo. Reconheço isso como um ponto positivo e a incentivei a manter essa conduta durante os ensaios, e complementei reforçando que as músicas deveriam ser ensaiadas em casa e se surgissem dúvidas, os alunos deveriam perguntar ao professor como proceder para saná-las. Os participantes 2 e 3 comentaram que estava tudo bem. Para elas, o repertório foi muito tranquilo, juntamente com o participante 5, conseguiram tocar o repertório sem problemas. Encerramos o ensaio às 18h20min. A conclusão que cheguei foi que o repertório escolhido para a aula foi bem acessível e de fácil execução. Para a aula seguinte decidi selecionar um repertório compatível com três níveis (iniciante, intermediário e avançado) de aprendizado da turma. Em todas as aulas os alunos foram monitorados de acordo com a ficha de controle onde foram atribuídos conceitos, sendo MB - muito bom, B - bom e I - insuficiente (ver QUADRO 15). Nessa aula o participante

1 esteve ausente. Quanto aos demais participantes, a meta que se verificou como “Insuficiente”, em todos os participantes, foi “a interação entre colegas”. Isso pode ser visto como algo normal, por se tratar de um primeiro contato entre os participantes no início de um trabalho em conjunto. Lembrando que, a interação entre os colegas se modifica de acordo com o ambiente e com os fatores cognitivos e pessoais de cada aluno. O outro aspecto observado tratava da interação com o professor. O desempenho dos alunos 2 e 4 foi classificado como “insuficiente” e o dos alunos 3 e 5 como “bom”. Alguns desses alunos mantiveram uma atitude apática nas aulas regulares, e isso também se manteve no ensaio. Outro detalhe observado foi se os alunos estavam tocando violino com um tônus muscular adequado. Assim, o participante 4 foi classificado como “insuficiente”, pois estava com a musculatura corporal muito enrijecida. Os demais participantes foram classificados como “bom”, por apresentarem alguns aspectos corporais bons, mas que poderiam ser melhorados no decorrer das aulas. Observando a tonicidade muscular do braço direito e esquerdo (para ambos os braços, as classificações foram as mesmas), o participante 4 apresentou a condição “insuficiente”, os participantes 2, 3 e 5 foram classificados como “bom”. Quanto à tonicidade muscular do rosto, os participantes 4 e 5 foram classificados como “bom”, isso significa que eles poderiam fazer exercícios para estimular os músculos do rosto, evitando um tensionamento excessivo e os participantes 2 e 3 foram classificados como “muito bom”. Na sequência, foi observado se os alunos estavam tocando com a coluna ereta, assim temos, os participantes 2 e 3 classificados como “muito bom” e os participantes 4 e 5 como “bom”. Observei a postura do pescoço/ cabeça, o participante 4 foi classificado como “insuficiente” (estava tocando com a cabeça muito inclinada para o violino), o participante 5 como “bom” (um pouco de inclinação) e os participantes 2 e 3 como “muito bom”. Quanto a respiração ser fluente, os alunos 4 e 5 demonstraram bloquear a respiração ao tocar violino (classificação “insuficiente”) e os alunos 2 e 3 demonstraram somente em alguns momentos hesitar ao respirar (classificação “bom”). No aspecto técnico, foi observado se os alunos conseguiam tocar todas as notas e ritmos corretamente. Lembrando que ensaiamos as músicas “Brilha, brilha estrelinha” e “Mountain Creek” (peças muito “fáceis” para alunos médios e avançados), o participante 4 demonstrou ter dificuldade em acompanhar (classificação “insuficiente”) e os demais

participantes acompanharam facilmente (classificação “muito bom”). Quanto à utilização das partes do arco para a execução das músicas, todos os participantes foram classificados como “bom”. Foi observado se os alunos mantinham a concentração durante as atividades, e consecutivamente, demonstravam superar os erros ao tocar as músicas. Assim sendo, o participante 4 foi classificado como “bom” e os demais como “muito bom”. Sobre a capacidade de imitar, os alunos 2 e 4 foram classificados como “bom” e os alunos 3 e 5 como “muito bom”.

QUADRO 15 – METAS PARA CADA AULA 1

AS METAS PARA CADA AULA	A1*	A2	A3	A4	A5
1. O aluno está tocando com tónus adequado.	-	B	B	I	B
2. O aluno está tocando com tónus adequado no braço direito.	-	B	B	I	B
3. O aluno está tocando com tónus adequado no braço esquerdo.	-	B	B	I	B
4. O aluno está tocando com tónus adequado no rosto.	-	MB	MB	B	B
5. O aluno está tocando com a coluna corretamente posicionada.	-	MB	MB	B	B
6. O aluno está tocando com a postura da cabeça/ pescoço corretamente posicionado.	-	MB	MB	I	B
7. Respiração fluente.	-	B	B	I	I
8. O aluno está tocando todas as notas corretas.	-	MB	MB	I	MB
9. O aluno está tocando todos os ritmos corretamente.	-	MB	MB	I	MB
10. O aluno está utilizando as partes do arco corretamente.	-	B	B	B	B
11. O aluno está conseguindo superar os erros.	-	MB	MB	B	MB
12. O aluno consegue se concentrar nas atividades.	-	MB	MB	B	MB
13. O aluno tem capacidade de imitar.	-	B	MB	B	MB
14. O aluno tem interação com os colegas.	-	I	I	I	I
15. O aluno tem interação com o professor.	-	I	B	I	B

*A1=aluno 1

FONTE: O autor (2016)

6.2.2 Aula do dia 08 de junho de 2016 com início previsto às 17h. Presentes: Participante 1, participante 2, participante 3, participante 4, participante 5

Preparação da aula: Cheguei na sala 16h45min, já havia três participantes aguardando. Convidei-os para entrar na sala, retiramos os violinos e eu os afinei. Arrumei as cadeiras e pedi que ajudassem a montar as estantes de música. Como nem todos sabiam como montar, ajudei na montagem. Os

participantes 2 e 4 me entregaram a autorização assinada pelo responsável, o participante 3 já havia entregado em aula.

Aula: Quando marcou 17h no relógio, iniciamos o ensaio com “Mountain Creek” sentados em círculo. Com 5 minutos de atraso, chegou o participante 1. Afinei o violino dele. Quis passar a música com ele, mas o participante solicitou ficar observando uma vez. Ok! Depois, passamos a música com ele. Como ele não esteve no ensaio passado, não conseguiu acompanhar muito bem a peça, e às vezes que errava, parava de tocar. Por isso, no início, repeti três vezes para ele conseguir acompanhar. Logo, tocamos a peça inteira. O participante 5 chegou com 15 minutos de atraso. Afinou o seu violino sozinho e em seguida, tocou a melodia e nós tocamos a segunda voz. A parte da escala de alguns participantes estava desafinada, por isso repetimos várias vezes somente a escala, tocamos de dois em dois alunos e depois individualmente. Tocamos a peça inteira com *pizzicato* e arco. Começamos a ensaiar o “*Rondeau*”, o aluno 5 e eu tocamos a primeira frase. Após, os participantes 2 e 3 tocaram a primeira frase do violino 2a. Juntamos os violinos 5 e a professora. Os participantes 1 e 4 tocaram a primeira frase do violino 2b e depois, juntamos todos. Fizemos o ensaio desta peça, frase por frase desta maneira. O participante 1 teve muita dificuldade com esta peça, o que indicou a necessidade de um trabalho individual mais intenso. Em seguida, tocamos a melodia do “Largo”. Pedi ao participante 5 que tocasse a melodia e eu tocasse o segundo violino para as alunas escutarem. Tocamos todos juntos e terminamos o ensaio.

Feedback da aula: Nessa aula, as peças estavam compatíveis com os diversos níveis de aprendizagem dos participantes, influenciando as classificações abaixo (ver QUADRO 16). A meta “interação entre colegas” se manteve como “Insuficiente” a todos participantes. Ainda não se iniciou uma interação satisfatória entre os alunos. No aspecto que trata da interação com o professor, os alunos 1, 2 e 4 foram classificados como “insuficiente” e os alunos 3 e 5 como “bom”. Outra característica observada foi se os alunos estavam tocando violino com tônus muscular adequado. Os participantes 1 e 4 foram classificados como “insuficiente”, pois estavam com a musculatura corporal muito enrijecida. E os demais participantes foram classificados como “bom”. Observando a tonicidade muscular do braço direito e esquerdo (para ambos os braços, as classificações se mantiveram as mesmas), os participantes 1 e 4

receberam a classificação “insuficiente” e os participantes 2, 3 e 5 foram classificados como “bom”. Quanto à tonicidade muscular do rosto, o aluno 1 foi classificado como “insuficiente”, o seu semblante estava enrijecido de ansiedade, os alunos 4 e 5 foram classificados como “bom” e os alunos 2 e 3 foram classificados como “muito bom”. Foi observado se os alunos estavam tocando com a coluna ereta. O participante 1 classificado como “insuficiente”, os participantes 4 e 5 classificados como “bom” e os participantes 2 e 3 como “muito bom”. Observei a postura do pescoço/ cabeça, os participantes 1 e 4 foram classificados como “insuficiente” (estavam tocando com a cabeça muito inclinada para o violino), o participante 5 como “bom” (um pouco de inclinação) e os participantes 2 e 3 como “muito bom”. Quanto a respiração ser fluente, os alunos 1, 4 e 5 demonstraram bloquear a respiração ao tocar violino (classificação “insuficiente”) e os alunos 2 e 3 demonstraram somente em alguns momentos hesitar ao respirar (classificação “bom”). No aspecto técnico, foi observado se os alunos conseguiam tocar todas as notas e ritmos corretamente. Lembrando que era a primeira vez que tinham contato com esse repertório, os participantes 1 e 4 demonstraram ter dificuldade em acompanhar (classificação “insuficiente”) e os demais participantes conseguiram executar as peças (classificação “bom”). Quanto à utilização das partes do arco para a execução das músicas, o participante 1 demonstrou ter muita dificuldade acompanhar (classificação “insuficiente”) e os demais participantes foram classificados como “bom”. Foi observado se os alunos mantinham a concentração durante as atividades, e consecutivamente, demonstravam superar os erros ao tocar as músicas. Assim, o participante 1 foi classificado como “insuficiente”, o participante 4 como “bom” e os demais como “muito bom”. Sobre a capacidade de imitar, os alunos 1, 2 e 4 foram classificados como “bom” e os alunos 3 e 5 como “muito bom”.

QUADRO 16 - AS METAS PARA CADA AULA 2

AS METAS PARA CADA AULA	1	2	3	4	5
1. O aluno está tocando com tónus adequado.	I	B	B	I	B
2. O aluno está tocando com tónus adequado no braço direito.	I	B	B	I	B
3. O aluno está tocando com tónus adequado no braço esquerdo.	I	B	B	I	B
4. O aluno está tocando com tónus adequado no rosto.	I	MB	MB	B	B
5. O aluno está tocando com a coluna corretamente posicionada.	I	MB	MB	B	B

6. O aluno está tocando com a postura da cabeça/ pescoço corretamente posicionado.	I	MB	MB	I	B
7. Respiração fluente.	I	B	B	I	I
8. O aluno está tocando todas as notas corretas.	I	B	B	I	B
9. O aluno está tocando todos os ritmos corretamente.	I	B	B	I	B
10. O aluno está utilizando as partes do arco corretamente.	I	B	B	B	B
11. O aluno está conseguindo superar os erros.	I	MB	MB	B	MB
12. O aluno consegue se concentrar nas atividades.	I	MB	MB	B	MB
13. O aluno tem capacidade de imitar.	B	B	MB	B	MB
14. O aluno tem interação com os colegas.	I	I	I	I	I
15. O aluno tem interação com o professor.	I	I	B	I	B

FONTE: O autor (2016)

6.2.3 Aula do dia 15 de junho de 2016 com início previsto às 17h. Presentes: Participante 2, participante 3, participante 4, participante 5 – início das atividades de modelação.

Preparação para aula: Por conta de uma programação diferente na instituição, os participantes e eu estávamos envolvidos com um *master class* que aconteceu até às 17h. Ao término desta atividade, eu encaminhei os participantes à sala em que ocorrem as aulas desta pesquisa. Providenciei doze tapetes de EVA com medida 1.00 x larg.1.00 x alt.10mm. Eu pedi aos participantes 2, 3 e 4 para retirarem o violino do estojo e os afinei. Conversamos brevemente sobre o *master class* que assistimos com o violinista Emmanuelle Baldini. Os participantes relataram terem gostado muito da aula e do professor. Eu frisei o ponto que me incomoda e que os alunos assumem ter – o medo de palco - propondo para o próximo semestre que os alunos teriam espaço para se apresentarem aos colegas e com isso, poderiam perceber os processos de aprendizagem dos outros (que são similares aos deles).

Aula: Pedi que deixassem os violinos sobre a mesa e dei um tapete para se sentarem no chão. Expus a proposta da aula, no caso, a respiração e o propósito de termos consciência dela (ver APÊNDICE 3 - PLANO DE AULA 3). Demonstrei a primeira respiração a ser aprendida – respiração abdominal – deitei no tapete, colocando as duas mãos sobre o abdômen, para ficar mais evidente qual a região do corpo que iríamos mexer. Expliquei que na inspiração o ar entra pelo nariz e na expiração o ar sai pela boca. Após observarem o meu exemplo e

ouvirem a explicação, os alunos tiveram a chance de fazer o mesmo deitados nos seus tapetes. Neste momento da aula, o participante 5 chegou na aula e tive de explicar brevemente os procedimentos. Ele observou as colegas e em seguida executou. Verifiquei cada aluno, observando individualmente, colocando a mão no abdômen do aluno, podendo perceber o movimento da barriga. Seguindo o plano aula, fizemos desta maneira a respiração superior, torácica e completa. No caso da respiração superior colocamos a mão sobre o peito, na respiração torácica colocamos as duas mãos nas costelas e na respiração completa uma mão no abdômen e a outra no peito. Sempre observando os alunos individualmente, verificando se estão fazendo da maneira demonstrada e fornecendo um *feedback*. Sentamos e indaguei “qual a respiração que mais usamos no dia-a-dia? ” Um aluno prontamente respondeu “Eu acho que é a diafragmática!” E discutimos a respeito à conclusão que no dia-a-dia utilizamos mais a respiração superior. Repetimos as quatro respirações, desta vez sentados para todos conseguirem se observar, cada um teve tempo de fazer a respiração individualmente, os colegas observando, eu fornecendo um *feedback* e auxiliando nas eventuais dúvidas que surgiram ao repetir os exercícios. No caso, não era tanto dúvida mas sim, a crença se o aluno conseguiria fazer corretamente na frente dos colegas. Guardamos os tapetes e coloquei a música “Salvo a humanidade” do Tom Zé, solicitei aos alunos que caminhassem no pulso da música, lembrando de respirar com o corpo relaxado, os braços soltos ao lado do corpo e olhando nos olhos dos colegas que eventualmente passassem por eles durante o exercício. A parte mais desconcertante do exercício foi o olhar nos olhos dos colegas, que é uma prática que necessitamos para tocar em grupo (linguagem não-verbal). Conversei com eles a respeito do contato visual e da sua utilidade ao tocarmos ou cantarmos em grupo. Enfatizei que quando estamos dialogando visualmente com pessoas no cotidiano, necessitamos de contato visual. Na sequência ensaiamos as músicas “Mountain Creek” e “Abdelazer”. Esperou-se que os alunos prestassem atenção na respiração e contato visual.

Feedback da aula: Novamente tivemos a ausência do participante 1. Nesta aula foi observado se os alunos estavam tocando violino com tónus muscular adequado (ver QUADRO 17). Assim, o participante 4 foi classificado como “insuficiente”, pois ainda estava com a musculatura corporal muito

enrijecida. Os participantes 2 e 5 foram classificados como “bom” e o participante 3 como “muito bom”. Observando a tonicidade muscular do braço direito e esquerdo (para ambos os braços, as classificações se mantiveram as mesmas), o participante 4 foi classificado “insuficiente”, os participantes 2 e 5 foram classificados como “bom” e o participante 3 como “muito bom”. Quanto à tonicidade muscular do rosto, os alunos 4 e 5 foram classificados como “bom” e os alunos 2 e 3 foram classificados como “muito bom”. Foi observado se os alunos estavam tocando com a coluna ereta. Assim temos, os participantes 4 e 5 classificados como “bom” e o participante 2 e 3 como “muito bom”. Observei a postura do pescoço/ cabeça, o participante 4 foi classificado como “insuficiente”, o participante 5 como “bom” e os participantes 2 e 3 como “muito bom”. Quanto a respiração ser fluente, os alunos 4 e 5 mantiveram a classificação “insuficiente” e os alunos 2 e 3 foram classificados como “bom”. Durante os exercícios de respiração os alunos estavam respirando bem, porém a fixação destes exercícios necessita ser repetida mais vezes para ser interiorizada. No aspecto técnico, foi observado se os alunos conseguiam tocar todas as notas e ritmos corretamente. O participante 4 foi classificado como “insuficiente” e os demais participantes foram classificados como “bom”. Quanto à utilização das partes do arco para a execução das músicas, os participantes 3, 4 e 5 foram classificados como “bom” e o participante 2 como “muito bom”. Foi observado se os alunos mantinham a concentração durante as atividades, e consecutivamente, demonstravam superar os erros ao tocar as músicas. Assim, o participante 4 foi classificado como “bom”, pois estava atenta às atividades, demonstrando querer melhorar o seu desempenho, apesar da sua aparente e excessiva tensão muscular. Os demais participantes foram classificados como “muito bom”. Sobre a capacidade de imitar, os alunos 2 e 4 foram classificados como “bom” e os alunos 3 e 5 como “muito bom”. A interação entre colegas teve mudanças significativas, pois os alguns alunos estavam mais desinibidos para conversar entre si e tocar na frente do colega. Os participantes 2, 4 e 5 foram classificados como “bom” e o participante 3 como “insuficiente”. No aspecto que trata da interação com o professor, todos os alunos participantes foram classificados como “bom”.

QUADRO 17 - AS METAS PARA CADA AULA 3

AS METAS PARA CADA AULA	1	2	3	4	5
1. O aluno está tocando com tónus adequado.	-	B	MB	I	B
2. O aluno está tocando com tónus adequado no braço direito.	-	B	MB	I	B
3. O aluno está tocando com tónus adequado no braço esquerdo.	-	B	MB	I	B
4. O aluno está tocando com tónus adequado no rosto.	-	MB	MB	B	B
5. O aluno está tocando com a coluna corretamente posicionada.	-	MB	MB	B	B
6. O aluno está tocando com a postura da cabeça/ pescoço corretamente posicionado.	-	MB	MB	I	B
7. Respiração fluente.	-	B	B	I	I
8. O aluno está tocando todas as notas corretas.	-	B	B	I	B
9. O aluno está tocando todos os ritmos corretamente.	-	B	B	I	B
10. O aluno está utilizando as partes do arco corretamente.	-	MB	B	B	B
11. O aluno está conseguindo superar os erros.	-	MB	MB	B	MB
12. O aluno consegue se concentrar nas atividades.	-	MB	MB	B	MB
13. O aluno tem capacidade de imitar.	-	B	MB	B	MB
14. O aluno tem interação com os colegas.	-	B	I	B	B
15. O aluno tem interação com o professor.	-	B	B	B	B

FONTE: O autor (2016)

6.2.4 Aula do dia 22 de junho de 2016 com início previsto às 17h. Presentes: Participante 1, participante 2, participante 3, participante 4, participante 5

Preparação para aula: Providenciei doze tapetes de EVA com medida 1.00 x larg.1.00 x alt.10mm. Também iniciei a montagem do aparelho audiovisual 16h40min, porém sem sucesso. Pedi aos alunos que se sentassem bem próximos ao computador para melhor audição da música, já a imagem foi projetada na parede com boa qualidade. Enquanto eu estava organizando esta parte, os alunos afinaram os violinos.

Aula: Expliquei a proposta desta aula de acordo com plano de aula (ver APÊNDICE 3 – PLANO DE AULA 4) e antes de assistirmos o vídeo, orientei-os a prestarem atenção nos movimentos corporais dos músicos, verificando expressões faciais, tensões e movimentos que sinalizassem comunicação não-verbal. Frisando que ao final do vídeo deveriam falar sobre estes itens. Assistimos 2min30s do vídeo “Concerto para quatro violinos da Indiana University Virtuosi”. Quando terminamos, o participante 5 comentou sobre os

olhos saltados de alguns músicos (percepção do aluno). Como os outros alunos não se manifestaram por conta própria, questionei se os movimentos corporais dos músicos estavam relaxados. Eles assentiram com a cabeça, porém sem emitir nenhuma opinião mais detalhada. Sentados em círculo nos tapetes, relembremos os quatro tipos de respirações, eu demonstrava uma vez e os alunos faziam na sequência. Deitados, os alunos refizeram as respirações, cada um em seu ritmo respiratório. Auxiliei o participante 1 nos exercícios, pois ele havia faltado na aula anterior. Os outros alunos não demonstraram dificuldade com esses exercícios. Recolhemos os tapetes para aprendermos os exercícios corporais que visam o aquecimento corporal e a cinestesia (propriocepção). Explanei aos alunos sobre a sequência do ensaio de acordo com o plano de aula (ver APÊNDICE 3 – PLANO DE AULA 4). Em pé (em círculo), demonstrei cada exercício separadamente e na sequência os alunos realizavam. Aprendidos todos os exercícios, solicitei aos alunos que executassem a sequência dos exercícios sem a minha intervenção, o que causou um estranhamento nos alunos. O participante 5 liderou o grupo acompanhando-o nos exercícios. Em cada exercício, os alunos olhavam para mim esperando uma aprovação do que estavam fazendo. Com o violino no ombro, mostrei o movimento de sim/ não, percebendo pescoço e ombros relaxados. Os alunos fizeram tranquilamente. Eu toquei a música “See Saw”. Ao tocar essa peça, a mão do aluno inicia na posição alta e escorregando pelo braço do violino até a 1° posição. Por isso, eu demonstrei aos alunos como deslizar a mão pelo braço do violino e os alunos repetiram várias vezes esse movimento. Com a mão na parte alta do violino, tocamos as primeiras quatro notas da música (mantendo a mão no mesmo lugar). Tocamos as mesmas notas deslizando a mão na quarta nota (repetimos várias vezes). Demonstrei o restante da música e os alunos executaram a peça inteira. Repetimos 6 vezes, havendo pausas para os alunos ajeitarem a mão esquerda. De forma geral, os alunos aprenderam a peça sem dificuldades.

Feedback da aula: Sobre tocar o violino com tônus muscular adequado, os participantes 1 e 4 foram classificados como “insuficiente”. Nesta aula, esses participantes estavam um pouco melhor em relação à aula anterior, porém ainda apresentavam a musculatura corporal enrijecida. O participante 5 foi classificado como “bom” e os participantes 2 e 3 como “muito bom”. Observando a tonicidade muscular do braço direito/esquerdo e do rosto (para ambos os braços, as

classificações se mantiveram as mesmas), o participante 1 estava “insuficiente” (faltou duas, o que dificulta a melhora do seu desempenho), os participantes 4 e 5 foram classificados como “bom” e os participantes 2 e 3 como “muito bom”. Quanto à coluna ereta e a postura do pescoço/ cabeça), o participante 1 estava “insuficiente”, os participantes 4 e 5 foram classificados como “bom” e os participantes 2 e 3 como “muito bom”. Observando a fluência da respiração, o aluno 1 manteve a classificação “insuficiente” e os demais alunos foram classificados como “bom”. No aspecto técnico, foi observado se os alunos conseguiam tocar todas as notas e ritmos corretamente. Os participantes 1 e 4 foram classificados como “insuficiente” e os demais participantes foram classificados como “bom”. Quanto à utilização das partes do arco para a execução das músicas, os participantes 3, 4 e 5 foram classificados como “bom” e o participante 2 como “muito bom”. Foi observado se os alunos mantinham a concentração durante as atividades, e consecutivamente, demonstravam superar os erros ao tocar as músicas. Assim, o participante 1 foi classificado como “insuficiente”, o participante 4 foi classificado como “bom” e os demais participantes foram classificados como “muito bom”. Sobre a capacidade de imitar, os alunos 1 e 4 foram classificados como “bom” e os demais alunos foram classificados como “muito bom”. A interação entre colegas e a interação com o professor obteve a mesma pontuação. Os participantes 1 e 4 foram classificados como “insuficiente”, pois tenderam a se isolar e quando necessitaram falar, demonstram muita timidez. Os demais participantes foram classificados como “bom”, participam das atividades, mas sem se relacionar com os colegas (ver QUADRO 18). Percebo que esse aspecto influencia diretamente na qualidade da música. Se o aluno não se sente à vontade de tocar perante os seus colegas, como será perante um público desconhecido?

QUADRO 18 - AS METAS PARA CADA AULA 4

AS METAS PARA CADA AULA	1	2	3	4	5
1. O aluno está tocando com tónus adequado.	I	MB	MB	B	B
2. O aluno está tocando com tónus adequado no braço direito.	I	MB	MB	B	B
3. O aluno está tocando com tónus adequado no braço esquerdo.	I	MB	MB	B	B
4. O aluno está tocando com tónus adequado no rosto.	I	MB	MB	B	B
5. O aluno está tocando com a coluna corretamente posicionada.	I	MB	MB	B	B

6. O aluno está tocando com a postura da cabeça/ pescoço corretamente posicionado.	I	MB	MB	B	B
7. Respiração fluente.	I	B	B	B	B
8. O aluno está tocando todas as notas corretas.	I	B	B	I	B
9. O aluno está tocando todos os ritmos corretamente.	I	B	B	I	B
10. O aluno está utilizando as partes do arco corretamente.	B	MB	B	B	B
11. O aluno está conseguindo superar os erros.	I	MB	MB	B	MB
12. O aluno consegue se concentrar nas atividades.	I	MB	MB	B	MB
13. O aluno tem capacidade de imitar.	B	MB	MB	B	MB
14. O aluno tem interação com os colegas.	I	B	B	I	B
15. O aluno tem interação com o professor.	I	B	B	I	B

FONTE: O autor (2016)

6.2.5 Aula do dia 29 de junho de 2016 com início previsto às 17h. Presentes: Participante 1, participante 2, participante 3, participante 4, participante 5

Preparação para aula: cheguei com 20 minutos de antecedência para verificar se havia os doze tapetes de EVA na sala e fazer a montagem do *Data Show*. Desta vez trouxe uma mini caixa de som, mas novamente não funcionou. Constatei que a entrada USB do *notebook* não estava funcionando. Tivemos que sentar novamente próximos ao computador durante a música.

Aula: Expliquei aos alunos quais aspectos deveriam ser observados nos músicos do quarteto: movimentos corporais, relaxamento, respiração e comunicação não-verbal. Como esse quarteto é corporalmente expressivo, expliquei que além de a sonoridade ser agradável, se tirássemos o som e assistíssemos apenas a imagem, é bonito de ver, pois os músicos se preocupam com os seus gestos. Orientei que ao fim do vídeo cada aluna deveria falar ao menos um ponto positivo observado nos músicos. Assistimos 3 min do vídeo “Quarteto de Cordas op. 18 (Beethoven) – *Allegro ma non troppo* – interpretação *Fry Street Quartet*”. Nesta aula, a primeira a se manifestar espontaneamente foi o participante 1 falando que gostou do jeito que os músicos se comunicaram corporalmente. Os demais colegas acrescentaram que eles estavam relaxados, havia comunicação visual entre os músicos e que realmente foi bonito de assistir. O participante 5 chegou com 20 minutos de atraso (chegou após essas reflexões, o que me fez pensar algumas coisas: as moças estavam mais à vontade para falar por que o rapaz não estava presente? / Passadas algumas aulas, agora já

havia mais entrosamento entre os alunos? / Ou as duas opções?). Expliquei os próximos procedimentos de acordo com o plano de aula 5: revisão dos exercícios de respiração, exercícios corporais e aprendizagem de exercícios de aquecimento corporal. Deitamos nos tapetes e os alunos fizeram os exercícios de respiração. Eu fiquei observando e dando um *feedback* (quando necessário) aos alunos. Em pé, fizemos uma sequência de exercícios corporais sem dificuldade. Os alunos demonstraram ter compreendido a sequência. Expliquei, para que serve e por que o aquecimento instrumental deve ser feito. Eu demonstrei cada exercício uma vez (ver APÊNDICE 3 – PLANO DE AULA 5), e em seguida, os alunos tocaram sem dificuldade. Cada exercício foi repetido duas vezes. A escala de Ré maior foi tocada uma terceira vez, os alunos foram separados em dois grupos, quando o primeiro estivesse tocando a terceira nota o segundo grupo iniciava.

Feedback da aula: Nesta aula houve algumas mudanças significativas (ver QUADRO 19). Ao verificar a tonicidade muscular de cada braço (para ambos os braços, as classificações se mantiveram as mesmas), os participantes 1, 2, 3 e 4 foram classificados como “bom” e o participante 5 como “muito bom”. Observando a tonicidade muscular rosto, o participante 1 estava “bom” (ele ainda demonstrava um pouco de enrijecimento facial) e os demais participantes foram classificados como “muito bom”. Quanto à coluna ereta e a postura do pescoço/cabeça, os participantes 1 e 4 foram classificados como “bom” e os participantes 2, 3 e 5 como “muito bom”. Observando a fluência da respiração, os alunos 1, 4 e 5 foram classificados como “bom” e os alunos 2 e 3 foram classificados como “muito bom”. No aspecto técnico, foi observado se os alunos conseguiam tocar todas as notas e ritmos corretamente. O aluno 1 foi classificado como “insuficiente” (além das duas faltas, outra coisa que prejudicou o seu desempenho foi o estudo de casa), os alunos 4 e 5 foram classificados como “bom” e os alunos 2 e 3 foram classificados como “muito bom”. Quanto à utilização das partes do arco para a execução das músicas, os participantes 1 e 4 foram classificados como “bom” e os participantes 2, 3 e 5 como “muito bom”. Foi observado se os alunos mantinham a concentração durante as atividades, e consecutivamente, demonstravam superar os erros ao tocar as músicas. O participante 1 foi classificado como “insuficiente” e os demais participantes foram classificados como “muito bom”. Sobre a capacidade de imitar, o aluno 1 foi

classificado como “bom” e os demais alunos foram classificados como “muito bom”. Sobre a interação entre os colegas, os participantes obtiveram uma melhora significativa. Quando fizemos as atividades, demonstraram se sentir mais à vontade na presença dos colegas. Assim, todos os alunos foram classificados como “bom”. Em relação à interação com o professor, os alunos 1 e 5 foram classificados como “bom” e os demais foram classificados como “muito bom”.

QUADRO 19 - AS METAS PARA CADA AULA 5

AS METAS PARA CADA AULA	1	2	3	4	5
1. O aluno está tocando com tónus adequado.	B	B	B	B	MB
2. O aluno está tocando com tónus adequado no braço direito.	B	B	B	B	MB
3. O aluno está tocando com tónus adequado no braço esquerdo.	B	B	B	B	MB
4. O aluno está tocando com tónus adequado no rosto.	B	MB	MB	MB	MB
5. O aluno está tocando com a coluna corretamente posicionada.	B	MB	MB	B	MB
6. O aluno está tocando com a postura da cabeça/ pescoço corretamente posicionado.	B	MB	MB	B	MB
7. Respiração fluente.	B	MB	MB	B	B
8. O aluno está tocando todas as notas corretas.	I	MB	MB	B	B
9. O aluno está tocando todos os ritmos corretamente.	I	MB	MB	B	B
10. O aluno está utilizando as partes do arco corretamente.	B	MB	MB	MB	B
11. O aluno está conseguindo superar os erros.	I	MB	MB	MB	MB
12. O aluno consegue se concentrar nas atividades.	I	MB	MB	MB	MB
13. O aluno tem capacidade de imitar.	B	MB	MB	MB	MB
14. O aluno tem interação com os colegas.	B	B	B	B	B
15. O aluno tem interação com o professor.	B	MB	MB	MB	B

FONTE: O autor (2016)

6.2.6 Aula do dia 06 de julho de 2016 com início previsto às 17h. Presentes: Participante 1, participante 2, participante 3, participante 4, participante 5

Preparação para aula: cheguei com 10 minutos de antecedência e providenciei os doze tapetes de EVA e cinco estantes de música.

Aula: Explanei como seria a aula do dia: exercícios de respiração, exercícios corporais, aquecimento instrumental e apresentações individuais, mais *feedback*. Fizemos os exercícios de respiração uma vez sentados (todo mundo conseguindo se observar) e outra vez deitados (eu continuei observando e fornecendo *feedback*). Todos os alunos demonstraram ter compreendido a maneira como se faz estes exercícios. Fizemos os exercícios corporais. Adicionei outros exercícios: rotação de tornozelos, joelhos e pulsos (três rotações para cada direção). Também demonstrei a eles, fazer caretas no rosto, ajudando a descontraír os músculos da face e em seguida, fazer massagem no rosto com a ponta dos dedos, movimentos circulares, lento e com pouca pressão. Observação: o violino do participante 4 estragou e alternamos a utilização de instrumentos para ele poder participar da aula. Tocamos a música “See Saw” e instruí o participante 4 a observar os colegas. Empréstei o meu violino a ele e repetimos mais três vezes. Fizemos os outros exercícios previstos. Para cada exercício, peguei um violino empréstado alternando os alunos que ficavam observado e demonstrava, tocava com o grupo, depois devolvia o instrumento para o aluno executar também. Sempre orientando o aluno a observar o grupo executando as tarefas. Ao término do aquecimento, cada um sentou no seu tapete para assistirmos as apresentações individuais. Orientei os alunos como proceder ao se apresentar para turma: (ver APÊNDICE 3 – PLANO DE AULA 6) o violino estará sobre a mesa, o aluno faz de conta que irá tocar, deve sentir se o instrumento está bem posicionado. “Tranquilamente”, devolve o violino sobre a mesa, respira, olha para os colegas, e daí pode tocar para os colegas. Aos ouvintes, ao término de cada apresentação individual, os alunos deveriam elencar ao menos 1 ponto positivo e 1 ponto que o colega precisaria estudar mais. O participante 3 deu início as apresentações, fazendo os procedimentos iniciais com tranquilidade, sem pressa de iniciar a sua música. Ele interpretou Concerto N° 5 (Friedrich Seitz). Durante a música, ela demonstrou uma certa insegurança, mas sem dificuldade em executar a peça. O *feedback* dos alunos foi muito positivo, elogiaram o seu jeito de tocar, musculatura corporal adequado, respiração normal, porém, com semblante preocupado. Solicitei que tocasse novamente a 1° parte da peça levando em consideração o nosso *feedback*. Desta vez, o seu som estava mais decidido, sem medo e com o semblante tranquilo. Muito bom! O participante 1 interpretou o Minueto 1 (Johann Sebastian

Bach). Eu tive que lembrá-lo do passo-à-passo inicial, e demonstrou estar muito nervoso, já nessa parte inicial. A música foi bem tocada. O *feedback* dos alunos foi bem motivador, elogiaram a sua sonoridade e falaram do seu nervosismo. Com esse incentivo dos colegas, ele tocou novamente a peça, desta vez mais “relaxada”. O participante 5 interpretou Allegro (Joseph-Hector Fiocco). Em relação a duração da música, essa foi uma peça longa se comparado com as peças dos colegas. Ele quis fazer bem rápido o passo-à-passo inicial. Falei para fazer novamente e devagar, lembrando de respirar, sentindo o violino encostar no pescoço/ ombro. Parecia que ele tinha uma ansiedade de terminar a apresentação. O *feedback* dos colegas foi positivo, gostaram do jeito que ele tocou e demonstram ter admiração pelo colega. Os alunos consideram ele um bom violinista. O único ponto que chamou a atenção dos alunos foi uma parada no meio da peça. Orientei ele a tocar um terço da peça, fazendo mais lento para não embolar as notas e não precisar parar, por estar mais rápido do que os seus dedos podiam tocar no momento. Desta vez, funcionou melhor. O participante 4 interpretou o Minueto 2 (Johann Sebastian Bach) com violino do participante 1. Os alunos elogiaram a sua sonoridade e o ponto a ser melhorado foi em relação à tensão: ter seu semblante apreensivo, demonstrava medo. Com o incentivo dos colegas, dessa vez, ele tocou mais descontraído. Percebi que a sua musculatura corporal estava mais “relaxada”, conseqüentemente o seu som mais limpo. O participante 2 interpretou Tema e Variações (Guido Papini). Os colegas elogiaram muito a sua sonoridade e não identificaram ponto a ser melhorado. Ao meu ver, este participante toca com o tônus muscular adequado, sua técnica está correta e tem ótima afinação. A única coisa que eu pedi foi o vibrato nas notas longas. Ao fim de cada apresentação havia aplausos. Combinei com os participantes 5 e 3 (pela complexidade das suas peças) de não ter a obrigação de apresentarem a peça individual em público, apenas tocarem as peças em grupo. Percebi que precisavam de mais tempo para amadurecer as peças, apesar de terem se apresentado bem aos colegas.

Feedback da aula: Em relação a tonicidade muscular adequado, verificando cada braço separadamente (para ambos os braços, as classificações se mantiveram as mesmas), os participantes 1 e 4 foram classificados como “bom” e os participantes 2, 3 e 5 como “muito bom”. Observando a tonicidade muscular rosto, o participante 1 estava “bom” e os demais participantes foram

classificados como “muito bom”. Quanto a coluna ereta e a postura do pescoço/cabeça), todos os participantes foram classificados como “muito bom”. Observando a fluência da respiração, o aluno 4 foi classificado como “bom” e os demais alunos como “muito bom”. No aspecto técnico, foi observado se os alunos conseguiam tocar todas as notas e ritmos corretamente. O aluno 1 foi classificado como “bom” e os demais alunos foram classificados como “muito bom”. Quanto à utilização das partes do arco para a execução das músicas, todos os participantes foram classificados como “muito bom”. Foi observado se os alunos mantinham a concentração durante as atividades, e consecutivamente, demonstravam superar os erros ao tocar as músicas. Assim, o aluno 1 foi classificado como “bom” e os demais alunos foram classificados como “muito bom”. Sobre a capacidade de imitar, o aluno 1 foi classificado como “bom” e os demais alunos foram classificados como “muito bom”. Sobre a interação entre os colegas e a interação com o professor, todos participantes obtiveram uma melhora significativa. Assim, todos os alunos foram classificados como “muito bom”. (ver QUADRO 20).

QUADRO 20 - AS METAS PARA CADA AULA 6

AS METAS PARA CADA AULA	1	2	3	4	5
1. O aluno está tocando com tónus adequado.	B	MB	MB	B	MB
2. O aluno está tocando com tónus adequado no braço direito.	B	MB	MB	B	MB
3. O aluno está tocando com tónus adequado no braço esquerdo.	B	MB	MB	B	MB
4. O aluno está tocando com tónus adequado no rosto.	B	MB	B	MB	MB
5. O aluno está tocando com a coluna corretamente posicionada.	MB	MB	MB	MB	MB
6. O aluno está tocando com a postura da cabeça/ pescoço corretamente posicionado.	MB	MB	MB	MB	MB
7. Respiração fluente.	MB	MB	MB	B	MB
8. O aluno está tocando todas as notas corretas.	B	MB	MB	MB	MB
9. O aluno está tocando todos os ritmos corretamente.	B	MB	MB	MB	MB
10. O aluno está utilizando as partes do arco corretamente.	MB	MB	MB	MB	MB
11. O aluno está conseguindo superar os erros.	B	MB	MB	MB	MB
12. O aluno consegue se concentrar nas atividades.	B	MB	MB	MB	MB
13. O aluno tem capacidade de imitar.	B	MB	MB	MB	MB
14. O aluno tem interação com os colegas.	MB	MB	MB	MB	MB
15. O aluno tem interação com o professor.	MB	MB	MB	MB	MB

FONTE: O autor (2016)

6.2.7 Aula do dia 07 de julho de 2016 com início previsto às 16h. Presentes: Participante 1, participante 3, participante 4, participante 5

Preparação para aula: Cheguei para a aula às 16h que aconteceu na mesma sala do dia 06 de julho. Por isso, a sala já tinha todo material – tapetes e estantes de música – à disposição. Os alunos estavam vestidos com calça jeans e blusa branca. Explanei como seria a aula do dia: exercícios de respiração, exercícios corporais, aquecimento instrumental e apresentações individuais, mais *feedback*.

Aula: Fizemos os exercícios de respiração uma vez sentados (todo mundo conseguindo se observar) e outra vez deitados (eu continuei observando e fornecendo *feedback*). Todos os alunos demonstraram ter compreendido a maneira como deveriam ser feitos os exercícios. Fizemos os exercícios corporais com algumas modificações. Adicionei exercícios de rotação de tornozelos, joelhos e pulsos (três rotações para cada direção). Para descontrair a musculatura facial, demonstrei como fazer caretas com o rosto, deixei de fora a massagem facial por causa da maquiagem das moças. Tocamos “See Saw”, os dois exercícios (ver APÊNDICE 3 – PLANO DE AULA 7) e escala de Ré maior. Em seguida, ensaiamos as peças em grupo e cada um apresentou a sua peça individual.

Feedback da aula: Em relação à tonicidade muscular adequado, verificando cada braço (para ambos os braços, as classificações se mantiveram as mesmas), os participantes 1 e 4 foram classificados como “bom” e os participantes 2, 3 e 5 como “muito bom”. (ver QUADRO 21). Observando a tonicidade muscular rosto, os participantes 1 e 3 estavam “bom” e os demais participantes foram classificados como “muito bom”. Quanto à coluna ereta e a postura do pescoço/ cabeça), todos os participantes foram classificados como “muito bom”. Observando a fluência da respiração, o aluno 4 foi classificado como “bom” e os demais alunos como “muito bom”. No aspecto técnico, foi observado se os alunos conseguiam tocar todas as notas e ritmos corretamente. O aluno 1 foi classificado como “bom” e os demais alunos foram classificados como “muito bom”. Quanto à utilização das partes do arco para a execução das

músicas, todos os participantes foram classificados como “muito bom”. Foi observado se os alunos mantinham a concentração durante as atividades, e consecutivamente, demonstravam superar os erros ao tocar as músicas. Assim, o aluno 1 foi classificado como “bom” e os demais alunos foram classificados como “muito bom”. Sobre a capacidade de imitar, o aluno 1 foi classificado como “bom” e os demais alunos foram classificados como “muito bom”. Sobre a interação entre os colegas e a interação com o professor todos os alunos foram classificados como “muito bom”.

QUADRO 21 - AS METAS PARA CADA AULA 7

AS METAS PARA CADA AULA	1	2	3	4	5
1. O aluno está tocando com tónus adequado.	B	MB	MB	B	MB
2. O aluno está tocando com tónus adequado no braço direito.	B	MB	MB	B	MB
3. O aluno está tocando com tónus adequado no braço esquerdo.	B	MB	MB	B	MB
4. O aluno está tocando com tónus adequado no rosto.	B	MB	B	MB	MB
5. O aluno está tocando com a coluna corretamente posicionada.	MB	MB	MB	MB	MB
6. O aluno está tocando com a postura da cabeça/ pescoço corretamente posicionado.	MB	MB	MB	MB	MB
7. Respiração fluente.	MB	MB	MB	B	MB
8. O aluno está tocando todas as notas corretas.	B	MB	MB	MB	MB
9. O aluno está tocando todos os ritmos corretamente.	B	MB	MB	MB	MB
10. O aluno está utilizando as partes do arco corretamente.	MB	MB	MB	MB	MB
11. O aluno está conseguindo superar os erros.	B	MB	MB	MB	MB
12. O aluno consegue se concentrar nas atividades.	B	MB	MB	MB	MB
13. O aluno tem capacidade de imitar.	B	MB	MB	MB	MB
14. O aluno tem interação com os colegas.	MB	MB	MB	MB	MB
15. O aluno tem interação com o professor.	MB	MB	MB	MB	MB

FONTE: O autor (2016)

6.2.8 Apresentação do dia 07 de julho de 2016 com início previsto às 19h. Presentes: Participante 1, participante 2, participante 3, participante 4, participante 5

A apresentação iniciou pontualmente às 19h. A plateia estava lotada com pessoas em pé ao fundo do auditório. Com isso, a umidade aumentou no local e alguns violinos não ficaram afinados. Iniciamos com a apresentação do grupo:

“*Mountain Creek*” e “*Rondeau*”. Conforme nos ensaios, o participante 5 comandou as entradas das músicas. Na primeira peça, ele tocou a melodia bem tranquilo e nós acompanhamos sem problemas. Desafinações ocorreram! No “*Rondeau*”, posso constatar que o ensaio foi muito bom e na apresentação houve um decréscimo na qualidade, com alguns desencontros e desafinações. Em geral, a peça ficou apresentável e os alunos satisfeitos com resultado. O participante 1 estava com o braço direito inflexível, prejudicando a sua sonoridade e ocorreram algumas desafinações com o 2º dedo (fá/ fá# - dó/ dó#). Ele desenvolveu bastante a exposição ao público durante as aulas. O participante 2 se apresentou tranquilamente, a única coisa que faltou foi a dinâmica. O participante 4 ainda tinha resquícios de tensão muscular desnecessária momentos antes da apresentação, o que afetou o resultado sonoro. De forma geral, a apresentação foi o resultado de sete aulas/ ensaio. Os participantes iniciantes 1 e 4 desenvolveram habilidades de tocar em grupo, ou seja, desinibição de tocar perante os colegas, prestar atenção no professor e nos colegas enquanto tocam, não parar quando erram alguma nota, etc. Os participantes 5, 3 e 2 desenvolveram mais autonomia ao tocar em grupo, pois cada um tinha partes importantes nas peças.

Feedback da aula: Em relação à tonicidade muscular adequado, verificando cada braço separadamente (para ambos os braços, as classificações se mantiveram as mesmas), os participantes 1 e 4 foram classificados como “bom” e os participantes 2, 3 e 5 como “muito bom”. (ver QUADRO 22). Observando a tonicidade muscular rosto, o participante 1 estava “bom” e os demais participantes foram classificados como “muito bom”. Quanto à coluna ereta e a postura do pescoço/ cabeça), todos os participantes foram classificados como “muito bom”. Observando a fluência da respiração, os alunos 1 e 4 foram classificados como “bom” e os demais alunos como “muito bom”. No aspecto técnico, foi observado se os alunos conseguiam tocar todas as notas e ritmos corretamente. O aluno 1 foi classificado como “bom” e os demais alunos foram classificados como “muito bom”. Quanto à utilização das partes do arco para a execução das músicas, todos os participantes foram classificados como “muito bom”. Foi observado se os alunos mantinham a concentração durante as atividades, e consecutivamente, demonstravam superar os erros ao tocar as músicas. Assim, o aluno 1 foi classificado como “bom” e os demais alunos foram

classificados como “muito bom”. Sobre a capacidade de imitar, o aluno 1 foi classificado como “bom” e os demais alunos foram classificados como “muito bom”. Sobre a interação entre os colegas e a interação com o professor todos os alunos foram classificados como “muito bom”.

QUADRO 22 - AS METAS PARA CADA AULA 8

AS METAS PARA CADA AULA	1	2	3	4	5
1. O aluno está tocando com tónus adequado.	B	MB	MB	B	MB
2. O aluno está tocando com tónus adequado no braço direito.	B	MB	MB	B	MB
3. O aluno está tocando com tónus adequado no braço esquerdo.	B	MB	MB	B	MB
4. O aluno está tocando com tónus adequado no rosto.	B	MB	MB	MB	MB
5. O aluno está tocando com a coluna corretamente posicionada.	MB	MB	MB	MB	MB
6. O aluno está tocando com a postura da cabeça/ pescoço corretamente posicionado.	MB	MB	MB	MB	MB
7. Respiração fluente.	B	MB	MB	B	MB
8. O aluno está tocando todas as notas corretas.	B	MB	MB	MB	MB
9. O aluno está tocando todos os ritmos corretamente.	B	MB	MB	MB	MB
10. O aluno está utilizando as partes do arco corretamente.	MB	MB	MB	MB	MB
11. O aluno está conseguindo superar os erros.	B	MB	MB	MB	MB
12. O aluno consegue se concentrar nas atividades.	B	MB	MB	MB	MB
13. O aluno tem capacidade de imitar.	B	MB	MB	MB	MB
14. O aluno tem interação com os colegas.	MB	MB	MB	MB	MB
15. O aluno tem interação com o professor.	MB	MB	MB	MB	MB

FONTE: O autor (2016)

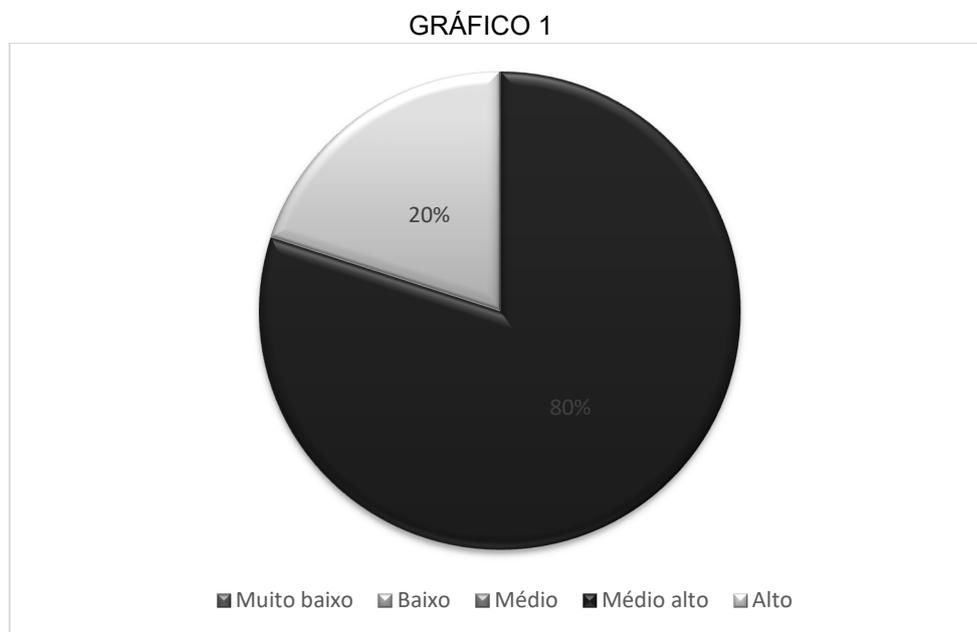
6.3 Questionário de motivação

Os participantes responderam a um questionário de motivação com medida de escala Likert. O aluno deveria responder baseado no nível atual de habilidade musical e experiência no violino, indicando o quanto concordava com as afirmações das questões e assinalando “concordo totalmente” (equivalente a 10 - dez) e “não concordo” (equivalente a 0 - zero). Os dados gerados foram interpretados como muito baixo (0-1), baixo (2-3), médio (4-6), médio alto (7-8) e alto (9-10). Apenas na questão 17 os níveis são analisados da seguinte maneira: como muito baixo (9-10), baixo (7-8), médio (4-6), médio alto (2-3) e alto (0-1).

6.3.1 Questionário de motivação – aplicado na primeira aula

Esta pesquisa se propõe a verificar alguma alteração no nível de motivação dos participantes a partir da aplicação do programa. Portanto, aplicamos o mesmo questionário na primeira e na última aula. Na sequência, apresento os dados obtidos na primeira aula.

Questão 1: *Em comparação com os outros colegas desta classe, eu acredito que sou capaz de tocar bem violino*: Quatro participantes (n=4) assinalaram nível médio e um participante (n=1) assinalou nível médio alto. (ver GRÁFICO 1).

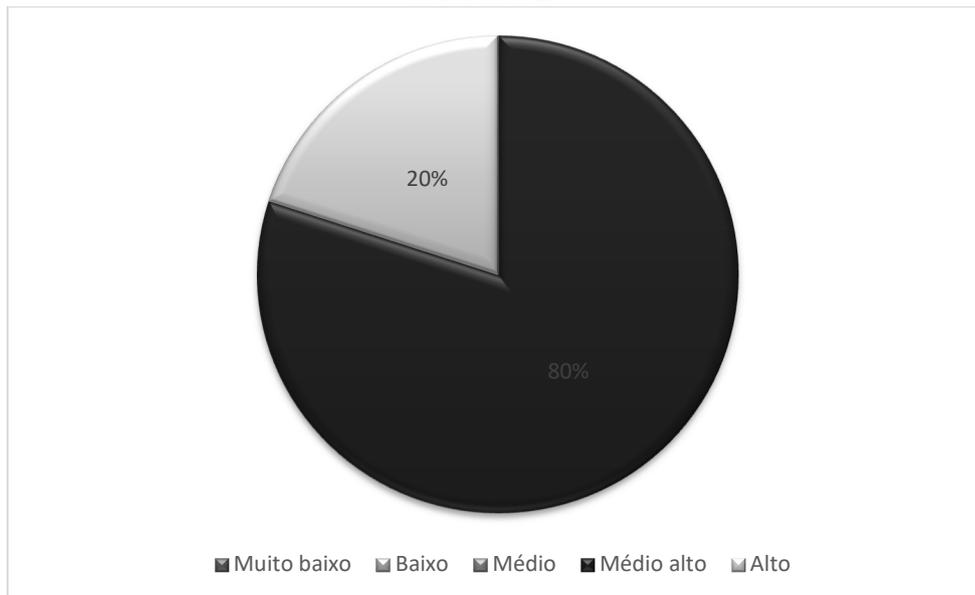


FONTE: O autor (2016)

Questão 2: *Eu entendo as ideias ensinadas nas aulas*: Um participante (n=1) assinalou nível médio alto e quatro participantes (n=4) assinalaram nível alto. (ver GRÁFICO 2).

Questão 3: *Me sinto bem quando toco violino*: Os cinco participantes (n=5) assinalaram o nível alto.

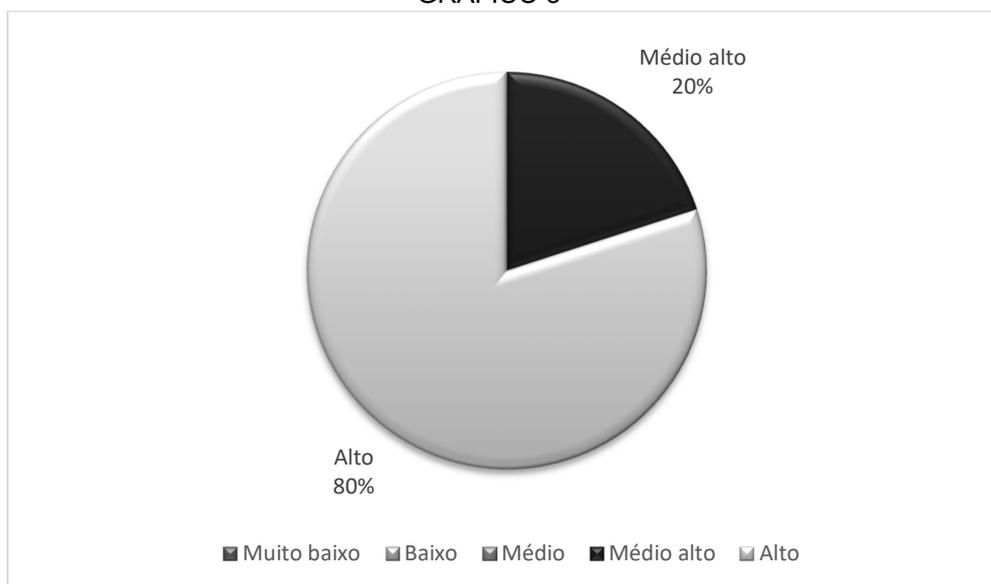
GRÁFICO 2



FONTE: O autor (2016)

Questão 4: *Eu me sinto motivado a estudar minhas lições de violino em casa*: Um participante (n=1) assinalou nível médio alto e quatro participantes (n=4) assinalaram nível alto. (ver GRÁFICO 3)

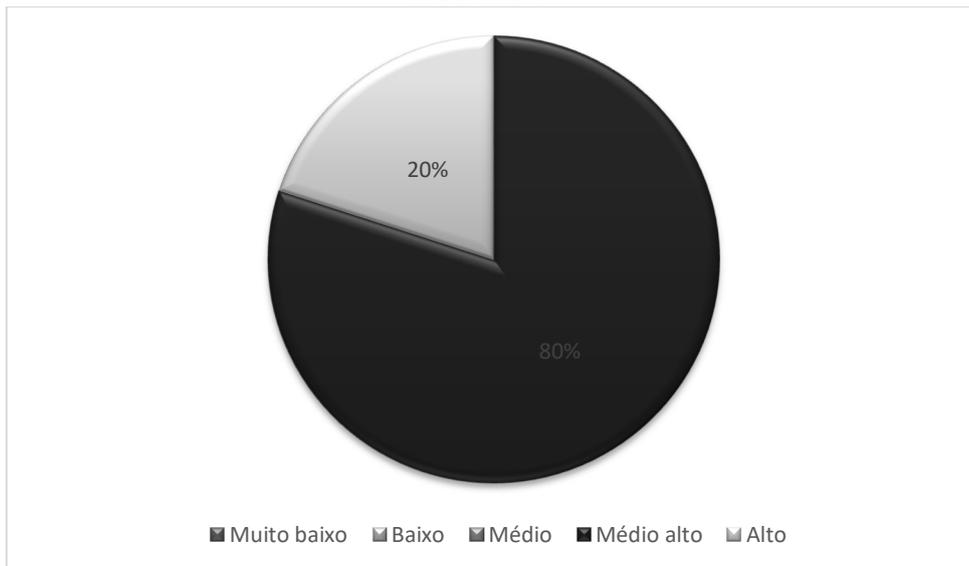
GRÁFICO 3



FONTE: O autor (2016)

Questão 5: *Eu sou capaz de desempenhar as minhas tarefas muito bem nesta classe*: Quatro participantes (n=4) assinalaram nível médio alto e um participante (n=1) assinalou nível alto. (ver GRÁFICO 4)

GRÁFICO 4

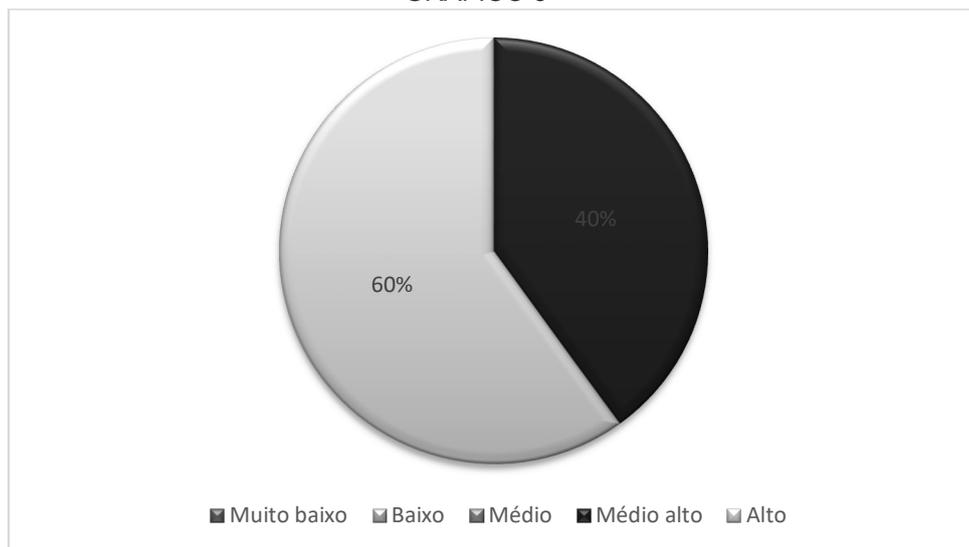


FONTE: O autor (2016)

Questão 6: *Eu estou certo de que posso aprender a tocar uma nova música no violino*: Os cinco participantes (n=5) assinalaram o nível alto.

Questão 7: *Eu estou certo de que posso tocar músicas em grupo*: Dois participantes (n=2) assinalaram nível médio alto e três participantes (n=3) assinalou nível alto. (ver GRÁFICO 5).

GRÁFICO 5



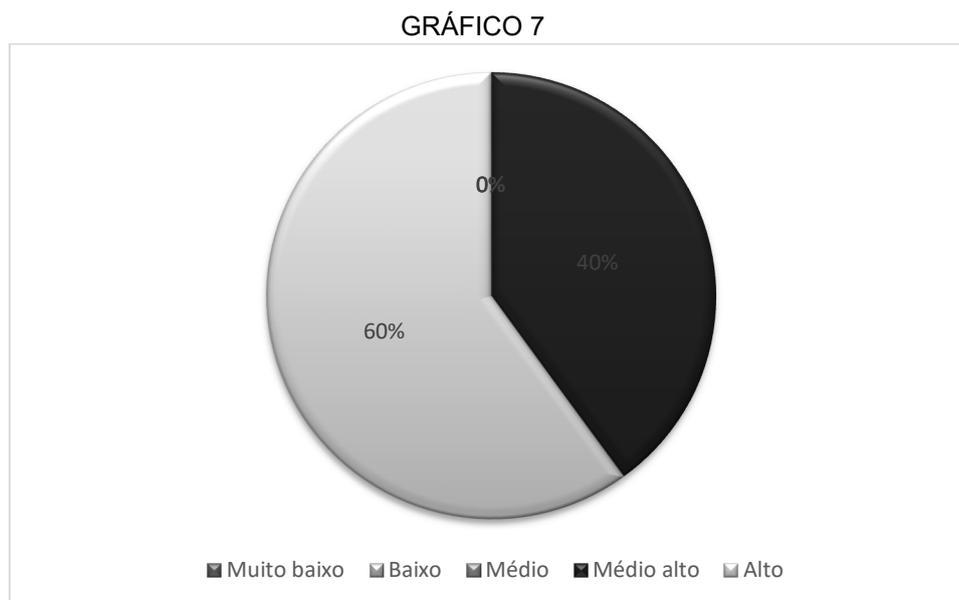
FONTE: O autor (2016)

Questão 8: *Eu estou certo de que posso me apresentar sozinho diante de uma plateia*: Dois participantes (n=2) assinalaram nível médio alto e três participantes (n=3) assinalou nível alto. (ver GRÁFICO 6).



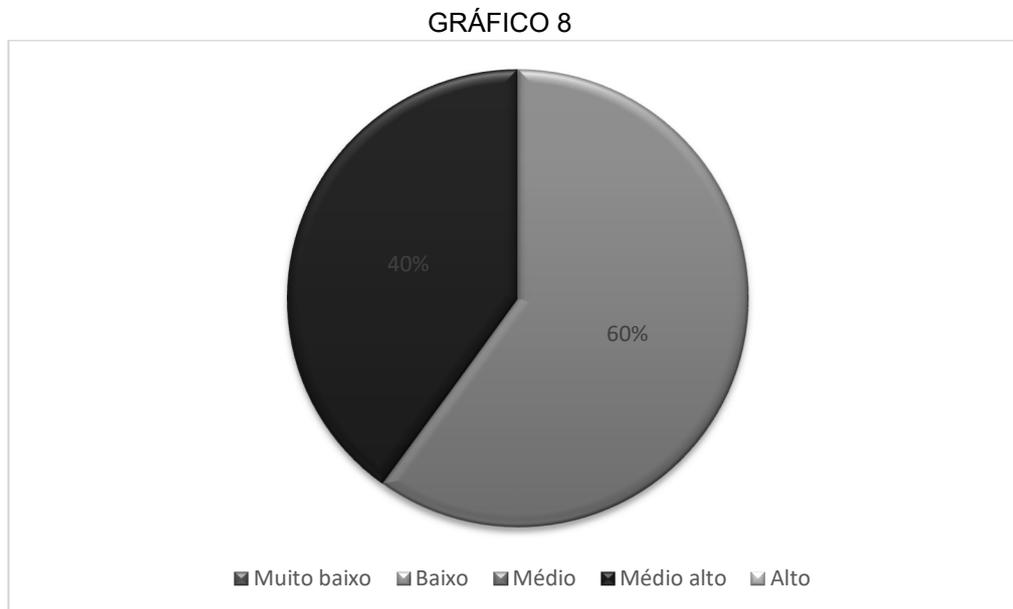
FONTE: O autor (2016)

A questão 9: *Eu estou certo de que posso me apresentar junto com seus colegas diante de uma plateia*. Dois participantes (n=2) assinalaram nível médio alto e três participantes (n=3) assinalou nível alto. (ver GRÁFICO 7).



FONTE: O autor (2016)

A questão 10: Em comparação com outros desta classe, eu acho que sou um bom aluno de violino. Três participantes (n=3) assinalaram nível médio e dois participantes (n=2) assinalou nível médio alto. (ver GRÁFICO 8).



FONTE: O autor (2016)

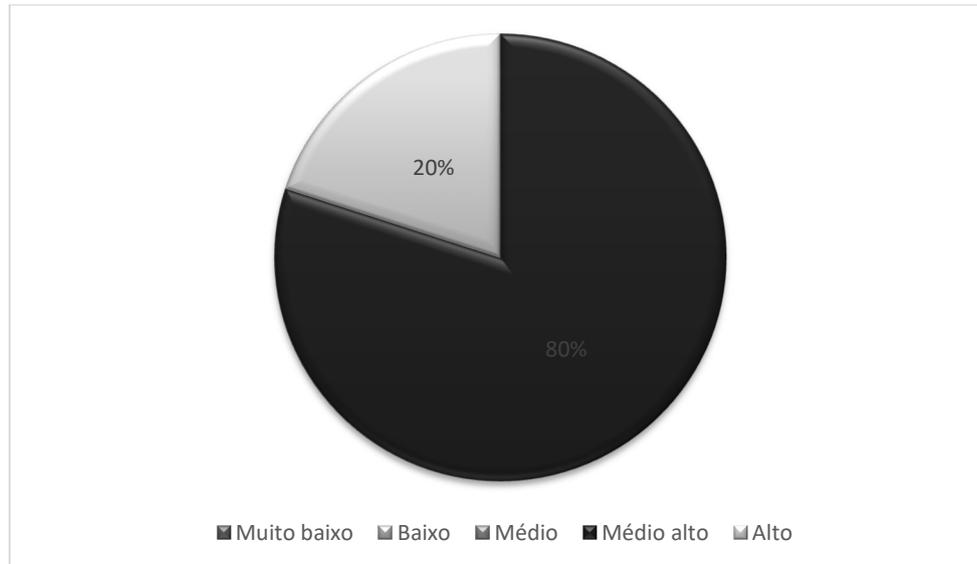
A questão 11: Se eu assisto vídeos/filmes de músicos profissionais tocando violino, me sinto motivado a estudar mais. Os cinco participantes (n=5) assinalaram o nível alto.

A questão 12: Se eu assisto outros estudantes de violino com bom desempenho me sinto motivado a estudar mais. Os cinco participantes (n=5) assinalaram o nível alto.

A questão 13: Os meus amigos pensam que eu toco bem violino. Quatro participantes (n=4) assinalaram nível médio alto e um participante (n=1) assinalou nível alto. (ver GRÁFICO 9).

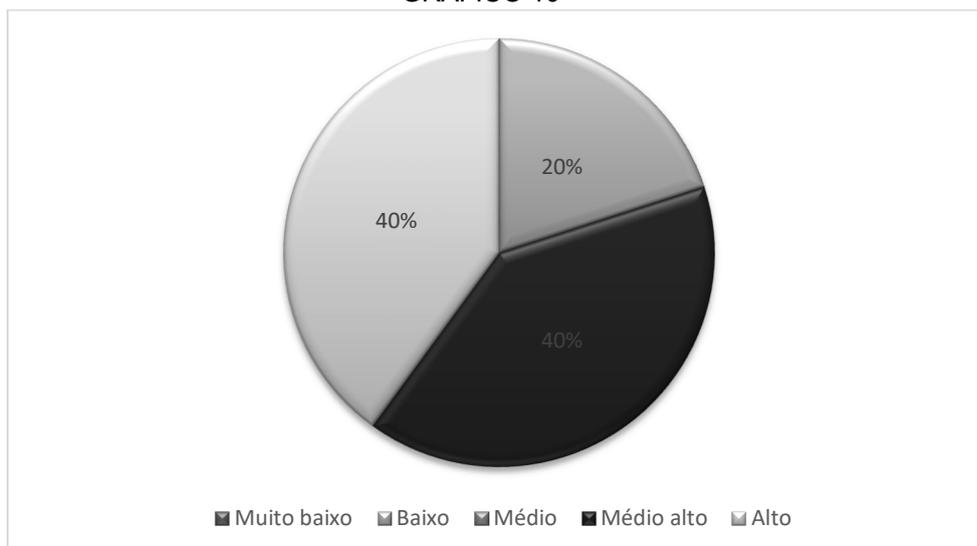
A questão 14: Os membros da minha família pensam que eu toco bem violino. Um participante (n=1) assinalou nível baixo, dois participantes (n=2) assinalaram nível médio alto e dois participantes (n=2) assinalaram nível alto. (ver GRÁFICO 10).

GRÁFICO 9



FONTE: O autor (2016)

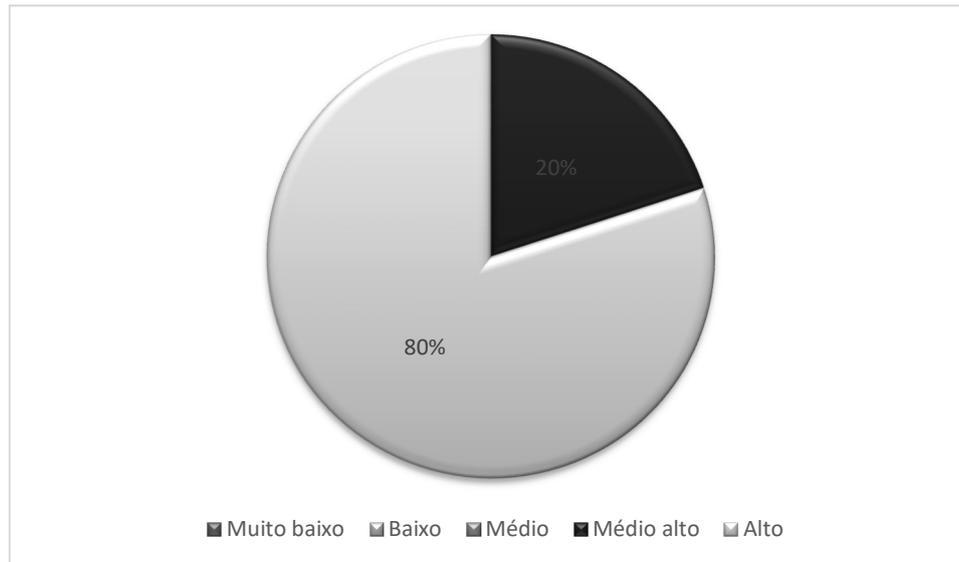
GRÁFICO 10



FONTE: O autor (2016)

A questão 15: Eu me sinto satisfeito quando ouço comentários positivos sobre o meu desempenho no violino. Um participante (n=1) assinalou nível médio alto e quatro participantes (n=4) assinalou nível alto. (ver GRÁFICO 11)

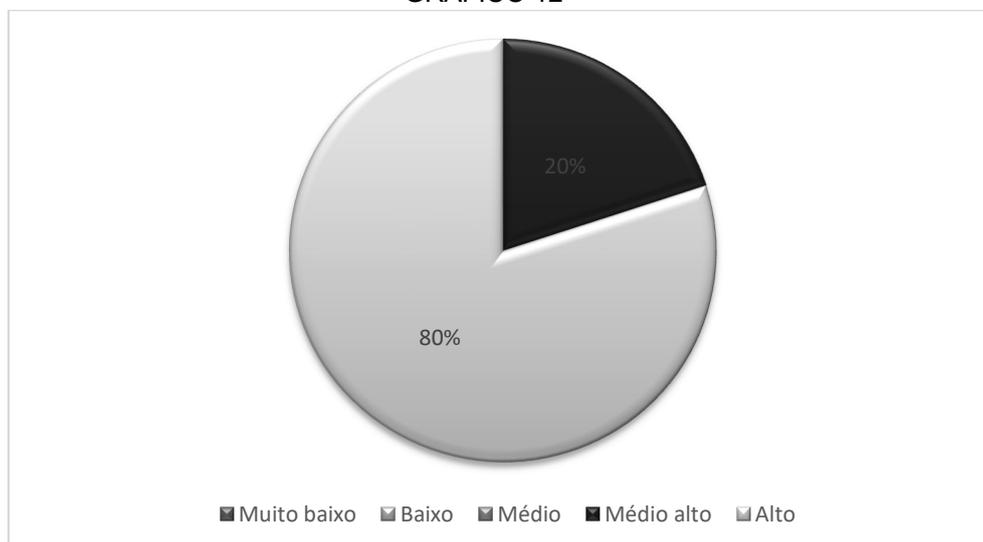
GRÁFICO 11



FONTE: O autor (2016)

A questão 16: Eu aprendi ou estou aprendendo a controlar o meu nervosismo durante uma apresentação. Um participante (n=1) assinalou nível médio alto e quatro participantes (n=4) assinalaram nível alto. (ver GRÁFICO 12).

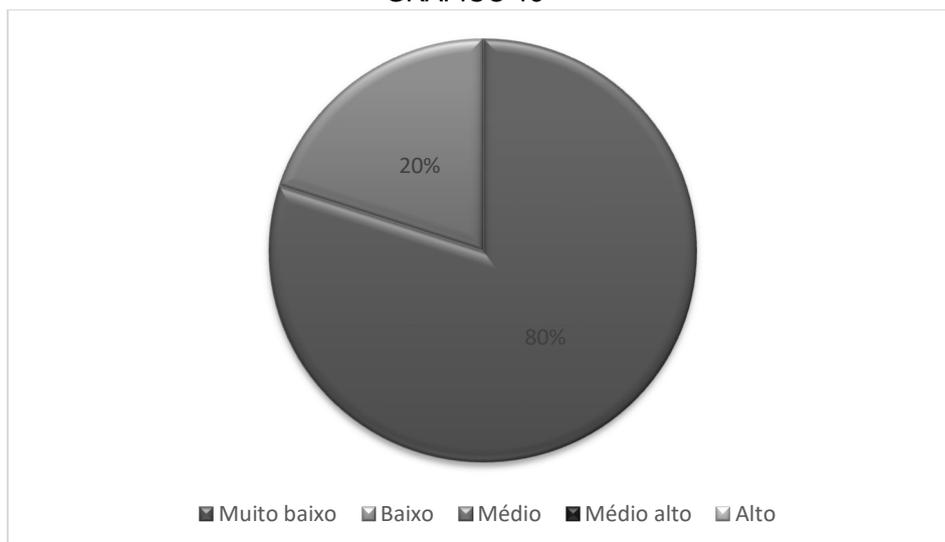
GRÁFICO 12



FONTE: O autor (2016)

A questão 17: Eu me preocupo com pequenos erros durante uma apresentação. Um participante (n=1) assinalou nível médio e quatro participantes (n=4) assinalaram nível muito baixo. (ver GRÁFICO 13).

GRÁFICO 13



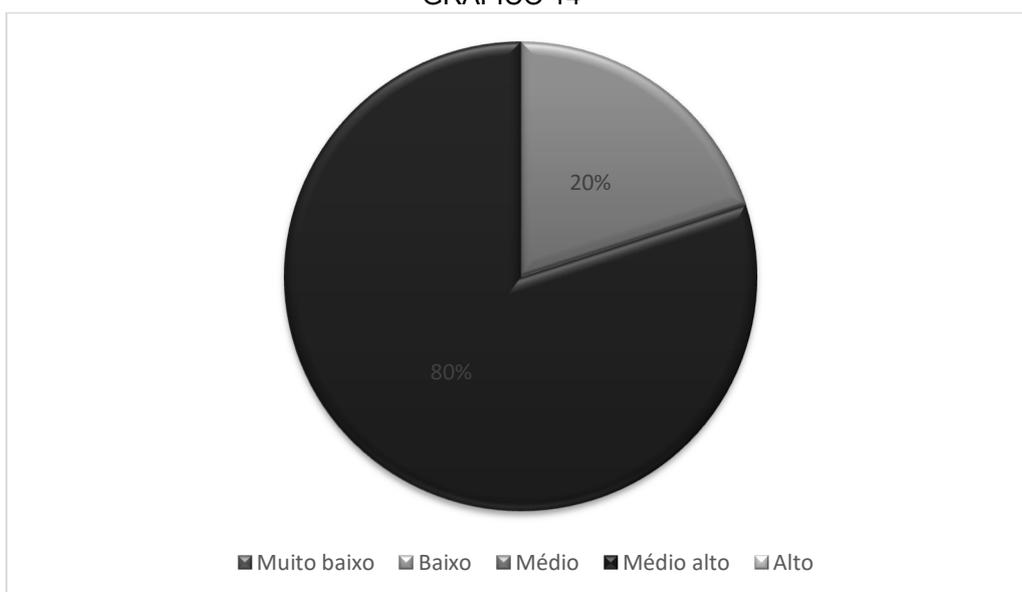
FONTE: O autor (2016)

6.3.2 Questionário de motivação – aplicado na última aula

Neste tópico, apresento os resultados obtidos com a segunda aplicação do questionário de motivação.

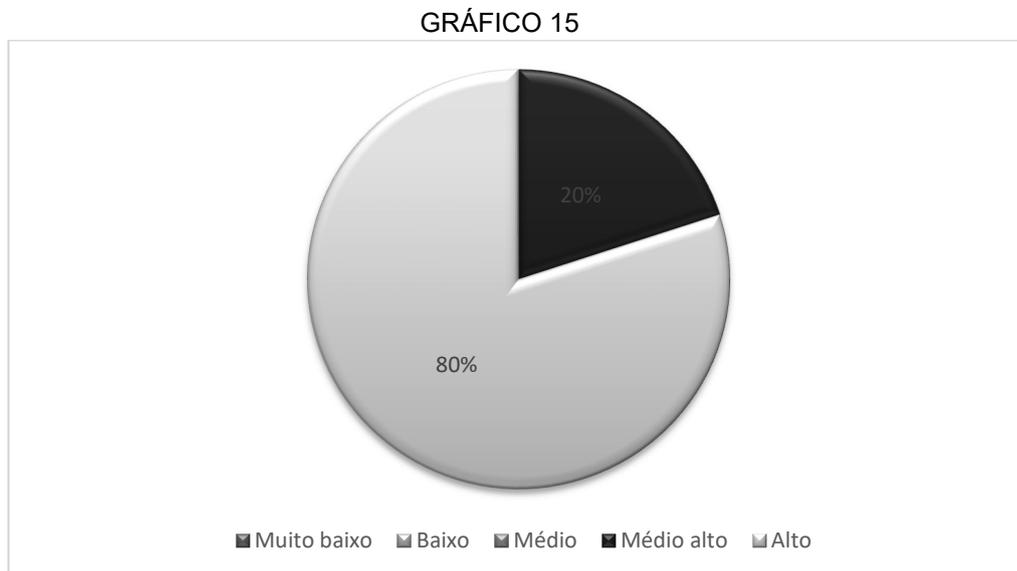
A questão 1: Em comparação com os outros colegas desta classe, eu acredito que sou capaz de tocar bem violino. Um participante (n=1) assinalou nível médio e quatro participantes (n=4) assinalaram nível médio alto. (ver GRÁFICO 14).

GRÁFICO 14



FONTE: O autor (2016)

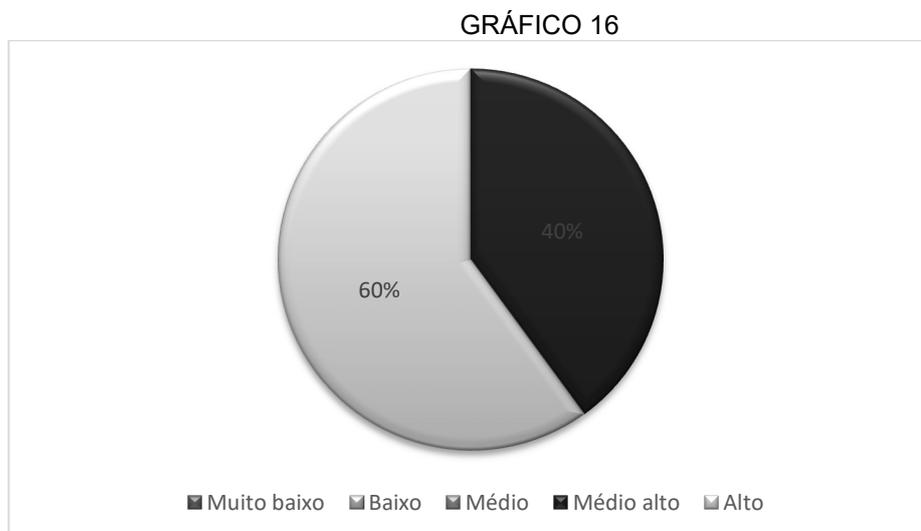
A questão 2: Eu entendo as ideias ensinadas nas aulas. Um participante (n=1) assinalou nível médio alto e quatro participantes (n=4) assinalaram nível alto. (ver GRÁFICO 15)



FONTE: O autor (2016)

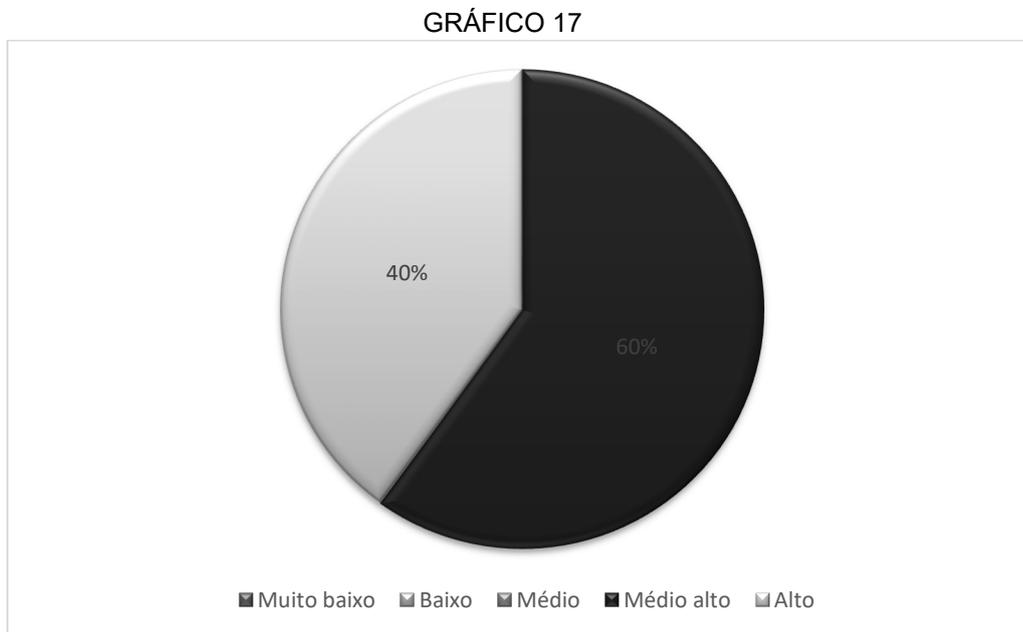
A questão 3: Me sinto bem quando toco violino. Os cinco participantes (n=5) assinalaram o nível alto.

A questão 4: Eu me sinto motivado a estudar minhas lições de violino em casa. Dois participantes (n=2) assinalaram nível médio alto e três participantes (n=3) assinalaram nível alto. (ver GRÁFICO 16).



FONTE: O autor (2016)

A questão 5: Eu sou capaz de desempenhar as minhas tarefas muito bem nesta classe. Três participantes (n=3) assinalaram nível médio alto e dois participantes (n=2) assinalaram nível alto. (ver GRÁFICO 17).



FONTE: O autor (2016)

A questão 6: Eu estou certo de que posso aprender a tocar uma nova música no violino. Os cinco participantes (n=5) assinalaram o nível alto.

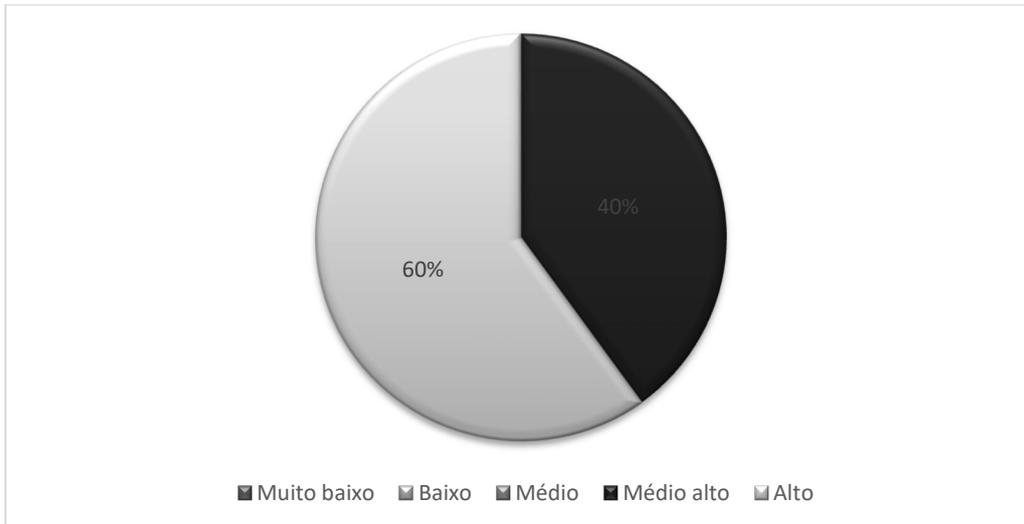
A questão 7: Eu estou certo de que posso tocar músicas em grupo. Os cinco participantes (n=5) assinalaram o nível alto.

A questão 8: Eu estou certo de que posso me apresentar sozinho diante de uma plateia. Dois participantes (n=2) assinalaram nível médio alto e três participantes (n=3) assinalou nível alto. (ver GRÁFICO 18).

A questão 9: Eu estou certo de que posso me apresentar junto com seus colegas diante de uma plateia. Os cinco participantes (n=5) assinalaram o nível alto.

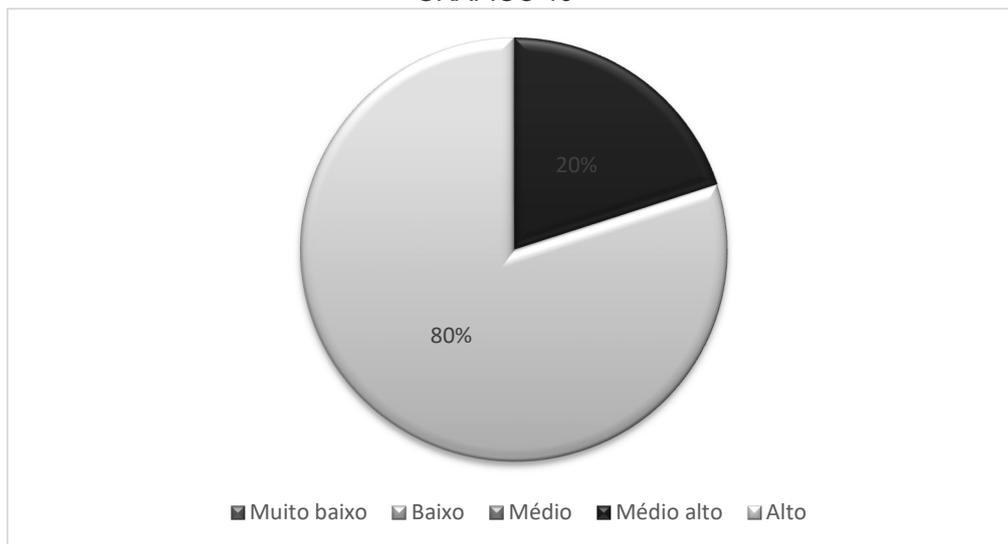
A questão 10: Em comparação com outros desta classe, eu acho que sou um bom aluno de violino. Um participante (n=1) assinalou nível médio e quatro participantes (n=4) assinalou nível médio alto. (ver GRÁFICO 19).

GRÁFICO 18



FONTE: O autor (2016)

GRÁFICO 19

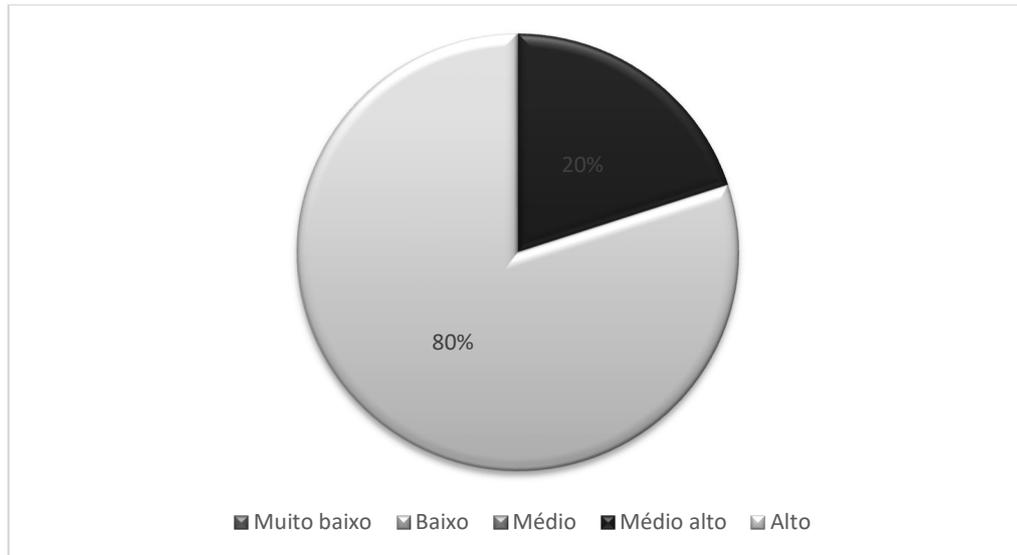


FONTE: O autor (2016)

A questão 11: Se eu assisto vídeos/filmes de músicos profissionais tocando violino, me sinto motivado a estudar mais. Um participante (n=1) assinalou nível médio alto e quatro participantes (n=4) assinalaram o nível alto. (ver GRÁFICO 20).

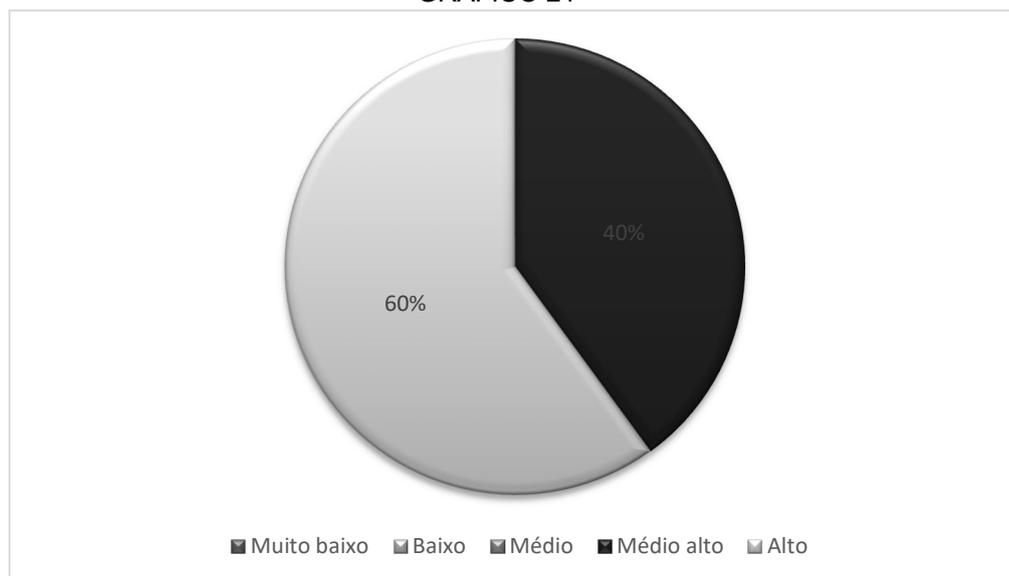
A questão 12: Se eu assisto outros estudantes de violino com bom desempenho me sinto motivado a estudar mais. Dois participantes (n=2) assinalaram nível médio alto e três participantes (n=3) assinalaram o nível alto. (ver GRÁFICO 21).

GRÁFICO 20



FONTE: O autor (2016)

GRÁFICO 21

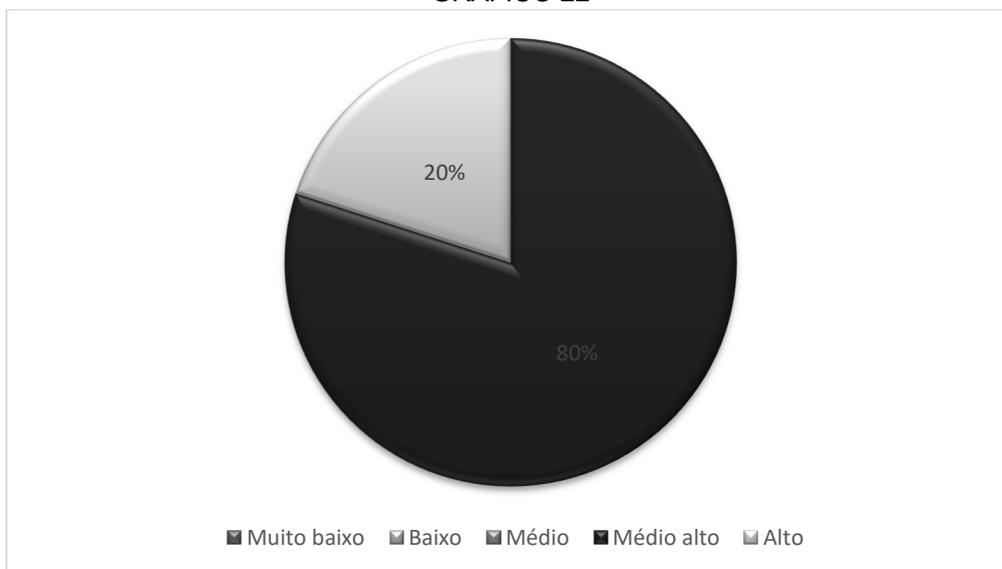


FONTE: O autor (2016)

A questão 13: Os meus amigos pensam que eu toco bem violino. Quatro participantes (n=4) assinalaram nível médio alto e um participante (n=1) assinalou nível alto. (ver GRÁFICO 22).

A questão 14: Os membros da minha família pensam que eu toco bem violino. Um participante (n=1) assinalou nível médio, dois participantes (n=2) assinalaram nível médio alto e outros dois participantes (n=2) assinalaram nível alto. (ver GRÁFICO 23).

GRÁFICO 22

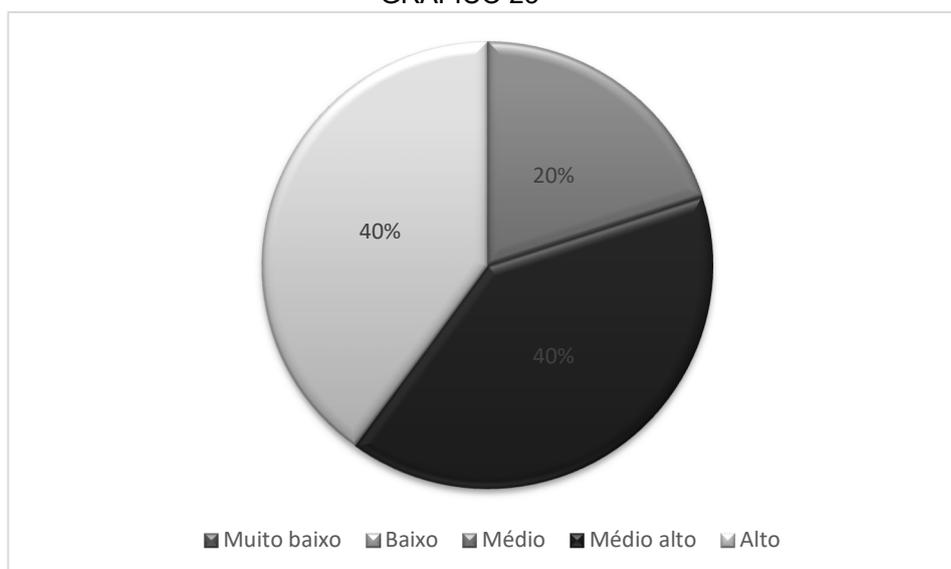


FONTE: O autor (2016)

A questão 15: Eu me sinto satisfeito quando ouço comentários positivos sobre o meu desempenho no violino. Os cinco participantes (n=5) assinalaram o nível alto.

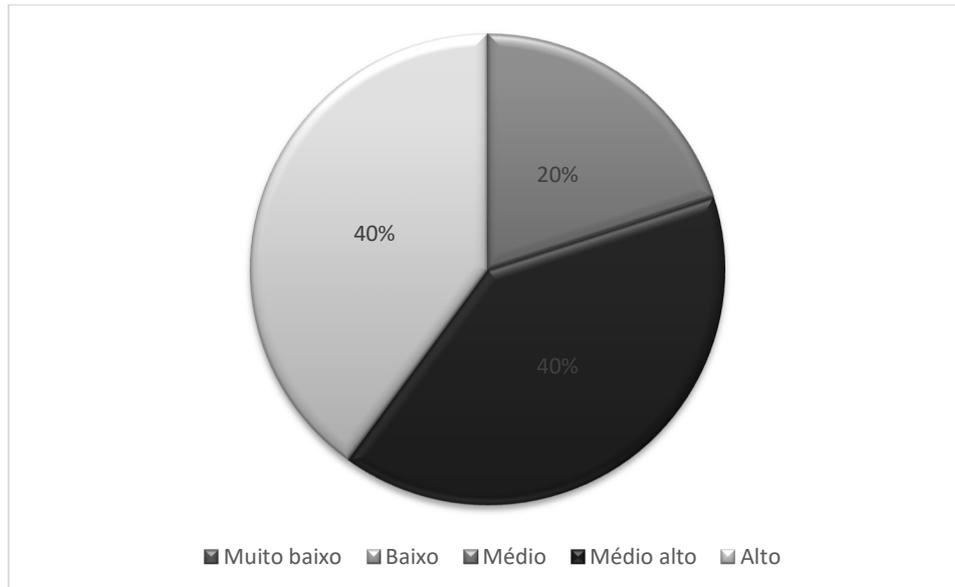
A questão 16: Eu aprendi ou estou aprendendo a controlar o meu nervosismo durante uma apresentação. Um participante (n=1) assinalou nível médio, dois participantes (n=2) assinalaram nível médio alto e outros dois participantes (n=2) assinalaram nível alto. (ver GRÁFICO 24).

GRÁFICO 23



FONTE: O autor (2016)

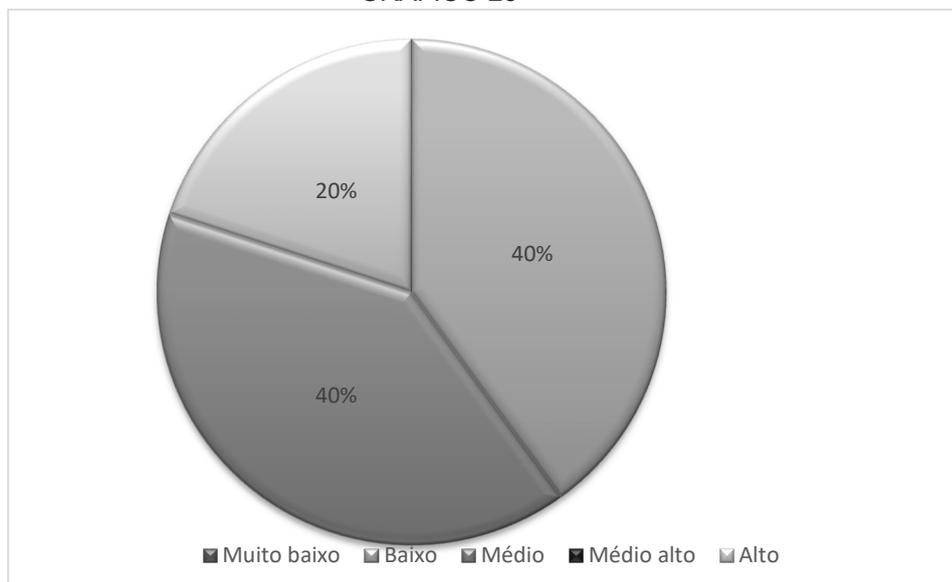
GRÁFICO 24



FONTE: O autor (2016)

A questão 17: Eu me preocupo com pequenos erros durante uma apresentação. Dois participantes (n=2) assinalaram nível baixo, outros dois participantes (n=2) assinalaram nível médio e um participante (n=1) assinalou nível alto. (ver GRÁFICO 25)

GRÁFICO 25



FONTE: O autor (2016)

6.4 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS INICIAL E FINAL DE MOTIVAÇÃO E AUTOEFICÁCIA

Nesta seção foram analisados os resultados obtidos a partir do questionário de motivação e autoeficácia que foi respondido pelos participantes aos iniciarmos as aulas, e posteriormente ao fim do programa. A síntese dos resultados obtidos no questionário inicial e final estão no QUADRO abaixo (ver QUADRO 23):

QUADRO 23 – SÍNTESE DOS QUESTIONÁRIOS “INICIAL” E “FINAL”

	QUESTIONÁRIO 1 INICIAL		QUESTIONÁRIO 2 FINAL	
	Alunos	Nível	Alunos	Nível
Questão 1	4	Médio	1	Médio
	1	Médio Alto	4	Médio Alto
Questão 2	1	Médio Alto	1	Médio Alto
	4	Alto	4	Alto
Questão 3	5	Alto	5	Alto
Questão 4	1	Médio Alto	2	Médio Alto
	4	Alto	3	Alto
Questão 5	4	Médio Alto	3	Médio Alto
	1	Alto	2	Alto
Questão 6	5	Alto	5	Alto
Questão 7	2	Médio Alto	5	Alto
	3	Alto		
Questão 8	2	Médio Alto	2	Médio Alto
	3	Alto	3	Alto
Questão 9	2	Médio Alto	5	Alto
	3	Alto		
Questão 10	3	Médio	1	Médio
	2	Médio Alto	4	Médio Alto
Questão 11	5	Alto	1	Médio Alto
			4	Alto
Questão 12	5	Alto	2	Médio Alto
			3	Alto
Questão 13	4	Médio Alto	4	Médio Alto
	1	Alto	1	Alto
Questão 14	1	Baixo	1	Médio

	2	Médio Alto	2	Médio Alto
	2	Alto	2	Alto
Questão 15	1	Médio Alto	5	Alto
	4	Alto		
Questão 16	1	Médio Alto	1	Médio
	4	Alto	2	Médio Alto
			2	Alto
Questão 17	1	Médio	1	Alto
	4	Muito Baixo	2	Médio
			2	Baixo

FONTE: O autor (2016)

Questão 1 – O enunciado da questão 1 apresentava a afirmação: “*Em comparação com os outros colegas desta classe, eu acredito que sou capaz de tocar bem violino*” Esta questão buscou o levantamento de um aspecto das crenças de autoeficácia, o quanto o aluno acredita ser capaz de tocar. Os níveis de autoeficácia, no questionário inicial e final, se mantiveram satisfatórios entre médio e médio alto. De acordo com Bandura (1986), Pajares (1996) e Zimmerman (2000) os elevados níveis de autoeficácia dos alunos, em algum domínio específico, propiciam a despendar mais esforço, persistir por mais tempo e diminuir a probabilidade de sofrer ansiedade. Para Bandura (1986), as percepções de autoeficácia governam a escolha de comportamento do indivíduo, assim como, o seu esforço e o *arousal* efetivo.

Na teoria cognitiva social, a eficácia percebida resulta de diversas fontes de informação transmitidas variadamente e através da avaliação social, bem como pela experiência direta. Essas diferenças na abordagem teórica têm implicações significativas na maneira como se estuda o papel da auto-eficácia percebida na motivação e na ação (BANDURA, 1986, p. 411).

Questão 2 – O enunciado dessa questão apresentava a seguinte afirmação: “*Eu entendo as ideias ensinadas nas aulas*”. Esta afirmação teve o intuito de conhecer a motivação por meio da autoeficácia. Os níveis de autoeficácia no questionário inicial e final se mantiveram satisfatórios, com um participante apresentando nível médio alto e quatro participantes o nível alto. Azzi (2014) afirma que nos subprocessos da autorregulação se encontram as origens da motivação. Assim, a aprendizagem autorregulada é dividida em três subprocessos: auto-observação, julgamento e autorreações (BANDURA, 1986;

SCHUNK, 1990; AZZI, 2014). Com as metas e os objetivos bem definidos, o monitoramento e a avaliação das atividades pode influenciar diretamente nas futuras ações e tomadas de decisões dos alunos.

Questão 3 - O enunciado apresentado foi: *“Me sinto bem quando toco violino”*. Esta afirmação buscou verificar o componente afetivo acionado por meio da reação afetiva ou emocional do aluno em relação à atividade de tocar violino. Os níveis de motivação, no que diz respeito à sensação de bem-estar durante a atividade, se mantiveram iguais tanto no questionário inicial quanto no final, apresentando um nível alto de motivação nas respostas obtidas. Segundo Pintrich (2003), as reações afetivas podem interferir no nosso sistema cognitivo e motivacional por meio de uma função regulatória. Pekrun et al. (2002)³⁹ apud Pintrich (2003), expõe que o afeto pode aumentar ou diminuir recursos cognitivos como a memória de trabalho, recurso que poderia ser utilizada na atividade. De acordo com Wigfield e Eccles (1989), existe uma variedade de reações afetivas que podem ser relevantes no desempenho dos alunos. Os autores expõem que no contexto escolar uma das reações afetivas que mais influenciam no desempenho dos alunos é a ansiedade. Relacionada com as percepções de competência, a hipótese foi de que alunos com baixa ansiedade conseguem manter a atenção focada durante testes, enquanto alunos com altos níveis de ansiedade dividem a atenção da tarefa com pensamentos difusos.

Questão 4 - *“Eu me sinto motivado a estudar minhas lições de violino em casa”*. Esta afirmação buscou verificar a motivação por meio do aspecto da auto-observação. Os níveis de motivação para o estudo tiveram pequenas alterações, no início, um participante assinalou nível médio alto e quatro assinalaram nível alto. Ao fim do programa, dois participantes assinalaram nível médio alto e três participantes assinalaram nível alto. Para Hallam (1998) a motivação dos alunos para a prática pode ser intrínseca, extrínseca ou ambas as formas de motivação. Os pais, professores e amigos, assim como a instituição onde ocorrem as aulas são uma importante influência sobre a motivação para a prática.

³⁹ Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91–105.

Questão 5 - *“Eu sou capaz de desempenhar as minhas tarefas muito bem nesta classe”*. Esta afirmação buscou verificar as crenças de autoeficácia do aluno ao executar as suas atividades em aula. Os níveis de autoeficácia, no questionário inicial e final, apresentaram uma pequena mudança. No questionário inicial quatro participantes assinalaram nível médio alto e um participante assinalou nível alto. No questionário final, dois participantes assinalaram nível médio alto e três participantes assinalaram nível alto. A autoeficácia é um importante fator que influencia a motivação para a aprendizagem. De maneira direta, ela influencia como encaramos os nossos sucessos ou fracassos, tendo quatro fatores a serem compreendidos: (1) estabilidade – instabilidade; (2) controlável – incontrolável; (3) Interno – externo. O primeiro item trata de fatores que podem ser estáveis, por exemplo, baixa habilidade ou instabilidade, exemplo, “Hoje eu não estou com sorte!” O segundo item aborda as causas que estão dentro de nosso controle, como a quantidade de esforço para fazer determinada atividade e as causas pelas quais os outros controlam as variáveis que estão fora do nosso controle, como o nível de dificuldade em uma prova. O terceiro item se refere às causas internas que são totalmente de controle pessoal, e as causas externas oriundas de atitudes de outras pessoas, por exemplo, péssima qualidade de ensino (HALLAM, 1998).

Questão 6 - *“Eu estou certo de que posso aprender a tocar uma nova música no violino”*. Esta afirmação verificou as crenças de autoeficácia em aprender uma nova atividade. Os níveis de autoeficácia para aprender uma nova peça se mantiveram iguais em ambas as ocasiões, inicial e final, apresentando nível alto em relação às crenças de autoeficácia. Para Bandura (1997), a maior parte do comportamento humano é regulado por antecipação, algo que pode ser aplicado ao estabelecimento de metas. Assim, as metas pessoais podem ser influenciadas e condicionadas por auto-avaliação de capacidades. Quanto maior for a autoeficácia, maiores serão os objetivos definidos para si mesmo e também o compromisso pessoal com eles.

Questão 7: *“Eu estou certo de que posso tocar músicas em grupo”*. Esta afirmação buscou verificar o nível de eficácia dos participantes ao tocar em

grupo. Os níveis de autoeficácia tiveram uma pequena mudança, entre o questionário inicial e final. No questionário inicial dois participantes assinalaram nível médio alto e três participantes assinalaram nível alto. No questionário final os cinco participantes assinalaram o nível alto.

Questão 8 - *“Eu estou certo de que posso me apresentar sozinho diante de uma plateia”*. Esta afirmação buscou verificar o nível das crenças de autoeficácia diante da possibilidade de uma performance como solista, isto é, quanto o aluno acredita ser capaz de se apresentar diante de uma plateia. Os níveis de autoeficácia se mantiveram iguais nas distintas aplicações do questionário, dois participantes assinalaram nível médio alto e três participantes assinalaram nível alto. Durante o desenvolvimento de habilidades, as pessoas que se percebem altamente eficazes, tem pouco incentivo para investir muito esforço preparatório nela. Bandura (1997) apresenta uma pesquisa sobre o pessimismo defensivo, expondo que ele está restrito em grande parte a alunos bem-sucedidos e talentosos, significando que o seu pessimismo é mais autoprotetor do que realista.

Questão 9 *“Eu estou certo de que posso me apresentar junto com seus colegas diante de uma plateia”*. Esta afirmação buscou verificar a eficácia coletiva sob a perspectiva da performance em grupo, ou seja, quanto o aluno acredita ser capaz de se apresentar com os seus colegas diante de uma plateia. Os níveis de autoeficácia se alteraram significativamente, no questionário inicial havia dois participantes que assinalaram nível médio alto e três participantes assinalaram nível alto. No questionário final os cinco participantes assinalaram o nível alto. A performance em grupo foi uma das metas para os alunos no programa de modelação, oferecendo modelos que são importantes fontes vicárias. Como nas crenças de eficácia individual, as pesquisas (BANDURA , 2008b; BANDURA, 1997; DURHAM; KNIGHT; LOCKE, 1997) apontam que o esforço na atividade em grupo é proporcional a sua percepção de eficácia coletiva.

Questão 10 - *“Em comparação com outros desta classe, eu acho que sou um bom aluno de violino”*. Esta questão trata das crenças de autoeficácia, o quanto o aluno acredita ser um bom aluno. Os níveis de autoeficácia se mantiveram

iguais, três participantes assinalaram nível médio e dois participantes nível médio alto. No questionário final, um participante assinalou nível médio e quatro participantes assinalaram nível médio alto. De acordo com Bandura (1986), na elaboração de uma autoavaliação de desempenho, as pessoas utilizam a comparação social como parâmetro de medida. Para Schunk e Hanson (1985), a modelação é considerada uma forma de comparação social. Quando os alunos se avaliam com altos níveis de eficácia, eles tendem a se esforçar e persistir mais nas tarefas em que estão envolvidos.

Questão 11 “*Se eu assisto vídeos/filmes de músicos profissionais tocando violino, me sinto motivado a estudar mais*”. Esta afirmação buscou verificar a influência das experiências vicárias através de modelos representativos. Os níveis de autoeficácia se mantiveram semelhantes, no questionário inicial os cinco participantes assinalaram o nível alto, e no questionário final, um participante assinalou nível médio alto e quatro participantes assinalaram o nível alto. Podemos entender que os participantes se sentem mais motivados ao assistirem vídeos/ filmes. Um dos efeitos da modelação é o de instigar comportamentos semelhantes ao modelo, servindo como referência a comportamentos futuros (COSTA, 2008)

Questão 12 - O enunciado da questão 12 indicava: “*Se eu assisto outros estudantes de violino com bom desempenho me sinto motivado a estudar mais*”. Esta afirmação buscou verificar as crenças de autoeficácia através das experiências vicárias. Os níveis de autoeficácia no questionário inicial foram cinco participantes assinalaram nível alto e no questionário final, dois participantes assinalaram nível médio alto e três participantes assinalaram o nível alto. Na aprendizagem, a autoeficácia pode ser desenvolvida através da observação de modelos que partem da observação de colegas (BANDURA, 1986; SCHUNK, 1995; SCHUNK; HANSON, 1985; SCHUNK; PAJARES, 2001). Através da observação de semelhantes, os alunos podem se sentir motivados a desempenharem as suas tarefas (SCHUNK; PAJARES, 2001).

Questão 13 - O enunciado da questão 13 indicava: “*Os meus amigos pensam que eu toco bem violino*”. Esta afirmação verifica a motivação social dos alunos

decorrente do apoio dos colegas. Os níveis de motivação no questionário inicial, 4 participantes assinalaram nível médio alto e 1 participante assinalou nível alto e no questionário final, 4 participantes assinalaram nível médio alto e 1 participante assinalou nível alto.

Questão 14 - O enunciado da questão 14 indicava: “*Os membros da minha família pensam que eu toco bem violino*”. Esta afirmação buscou verificar a motivação social decorrente do apoio familiar. Os níveis de motivação no questionário inicial foram um participante assinalou nível baixo, dois participantes assinalaram nível médio alto e dois participantes assinalaram nível alto e no questionário final, um participante assinalou nível médio, dois participantes assinalaram nível médio alto e outros dois participantes assinalaram nível alto.

Nas questões 13 e 14 foram verificados níveis da motivação social. De acordo com Hallam (1998), o que os outros pensam a nosso respeito é uma poderosa influência em nosso comportamento. As pessoas se comportam esperando aprovação social, em especial das pessoas que elas admiram e respeitam. O elogio de pessoas que se admira, faz o aluno se sentir mais confiante para ser bom naquela tarefa.

Questão 15 - O enunciado da questão 15 indicava: “*Eu me sinto satisfeito quando ouço comentários positivos sobre o meu desempenho no violino*”. Esta afirmação buscou verificar as crenças de autoeficácia através da persuasão verbal. Os níveis de autoeficácia no questionário inicial foram um participante assinalou nível médio alto e quatro participantes assinalaram nível alto e no questionário final, os cinco participantes assinalaram nível alto. Para Hallam (1998), a utilização de elogios é uma importante ferramenta no ensino de música. Esses elogios podem ser verbais, não-verbais ou de forma escrita. A eficácia do elogio vai depender da maneira como ele feito em consonância com a percepção do aluno.

Questão 16 - O enunciado da questão 16 indicava: “*Eu aprendi ou estou aprendendo a controlar o meu nervosismo durante uma apresentação*”. Esta afirmação buscou verificar as crenças de autoeficácia através dos estados

fisiológicos. Os níveis de autoeficácia no questionário inicial foram um participante assinalou nível médio alto e quatro participantes assinalaram nível alto e no questionário final, um participante assinalou nível médio, dois participantes assinalaram nível médio alto e outros dois participantes assinalaram nível alto. Esta questão abordou o nervosismo durante a performance. De acordo Marchant-Haycox e Wilson (1992) apud Wilson e Roland (2002), 47% dos músicos que participaram de sua pesquisa, sofreram de algum tipo de ansiedade. Para Wilson e Roland (2002), há algumas estratégias que podem ser adotadas para diminuir a ansiedade na performance, como as estratégias comportamentais. Essas estratégias incluem exercícios de relaxamento; uma rotina de pré-performance – por exemplo, aquecimento no instrumento; hierarquias de ansiedade e um estilo de vida que adota exercícios físicos regulares, dormir adequadamente, e uma dieta saudável.

Questão 17 - O enunciado da questão 17 indicava: *“Eu me preocupo com pequenos erros durante uma apresentação”*. Esta afirmação buscou verificar as crenças de autoeficácia através dos estados fisiológicos. Os níveis de autoeficácia no questionário inicial foram um participante assinalou nível médio e quatro participantes assinalaram nível muito baixo e no questionário final, dois participantes assinalaram nível baixo, outros dois participantes assinalaram nível médio e um participante assinalou nível alto. Wilson e Roland (2002) identificaram o perfeccionismo como uma das causas da ansiedade na performance. A preocupação excessiva com pequenos erros e diminuição dos acertos foi indicada como uma das características do perfeccionismo.

7. CONCLUSÃO

A proposta desta pesquisa foi elaborar e avaliar um Programa de Modelação de Domínio para a *performance* coletiva de violino visando a melhoria dos aspectos corporais com base na Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura. Conjuntamente foi verificado se houve mudança nas crenças de autoeficácia dos participantes. Os participantes foram estudantes de violino entre 14 e 21 anos de idade de um conservatório da cidade de Ponta Grossa.

A pesquisa-ação estratégica foi a metodologia adotada nesta investigação, o que pressupõe a utilização de um diário de campo para cada aula. Esta metodologia visa identificar e resolver aspectos que necessitem de aprimoramento. Desta forma, a preparação para a performance foi identificada como um aspecto de intervenção e visou a aprendizagem de aquecimento físico e instrumental.

O programa de modelação foi testado como uma forma de ensinar novas habilidades aos alunos. Esse modelo de ensino pode promover a aquisição de conhecimento através da observação de colegas, do professor ou de vídeos; da experiência direta; da persuasão verbal por parte dos colegas e professor; de *feedback* corretivo; e considerando os estados fisiológicos.

Os aspectos que diferem de uma aula padrão foram: o posicionamento dos alunos em círculo, com o intuito de facilitar a observação de todos os participantes da aula entre si; explanação sucinta sobre o objetivo da aula, o professor como modelo e a reprodução de cada habilidade; e o oferecimento de um *feedback* corretivo com o intuito de tirar dúvidas ou percepções errôneas. O programa previu a utilização de obstáculos com intuito de promover maior domínio sobre as novas habilidades. Portanto, neste programa utilizamos a apresentação individual como um “obstáculo”. Ao final de cada uma dessas apresentações individuais, os colegas frisaram os pontos positivos do seu colega e o professor identificou algum aspecto para o aluno melhorar na performance, o que na sequência gerou uma melhora física e auditiva aparente.

Para Ozer e Bandura (1990), podemos fortalecer as crenças de autoeficácia através da persuasão social. Os autores acrescentam que ao estruturar os desafios em níveis graduais que possam trazer resultados positivos, as avaliações sociais positivas se mostram mais eficazes.

A persuasão verbal por parte dos colegas pareceu, pelo menos durante a aula, encorajar os alunos a tocarem de maneira descontraída. A questão 15 do questionário de motivação abordou os comentários dos participantes. Todos eles, ao fim da pesquisa, concordaram que se sentiam satisfeitos com os comentários positivos. Esse aspecto demonstrou a importância das atividades em grupo, que possam promover motivação através de persuasão social e experiências vicariantes.

Os exercícios físicos e instrumentais foram aprendidos através da modelação. Essa proposta de modificação de comportamento foi testada em várias áreas do conhecimento, como educação, saúde, computação e na presente investigação se mostrou eficaz. No presente estudo, se constatou que essa forma de ensino pode ser efetiva quando o aluno é orientado com clareza a observar a tarefa ou comportamento a ser aprendido. Por exemplo, ao tocar violino, existem vários aspectos observáveis, como braço direito ou esquerdo, postura do tronco, os dedos da mão direita ou esquerda, expressão facial, entre outros; ou os aspectos auditivos como afinação, ritmo, dinâmica, intensidade ou timbre. Qual dos aspectos irá ser modelado? Se isto permanecer oculto ao aluno, não ocorrerá o processo de modelação.

Por meio do questionário de motivação, se verificou as crenças de autoeficácia dos participantes, considerando as suas quatro fontes de eficácia: experiência vicária (modelação), experiência de domínio ou êxito, persuasão verbal e estados somáticos e emocionais.

As respostas das questões 1, 5, 7, 9 e 10 merecem destaque por tratarem das crenças pessoais dos alunos para tocar violino, executar tarefas e se apresentar em grupo. Assim, os níveis de autoeficácia para tocar o violino tiveram uma mudança significativa após a aplicação do programa de modelação, o que no âmbito prático podem ocasionar mais esforço na realização das tarefas, ter persistência por mais tempo e a diminuir a probabilidade de sofrer ansiedade. Já, os níveis de autoeficácia para executar as suas atividades se mantiveram entre médio alto e alto antes e após a aplicação do programa. Para Hallam (1998), as crenças de autoeficácia são um importante fator que influenciam a motivação para a aprendizagem e a maneira como percebemos os respectivos sucessos ou fracassos. Um fator externo, que auxiliou nos resultados do programa e, conseqüentemente favoreceu o aumento de crenças de

autoeficácia, foi averiguado na questão 2, em que os alunos responderam que entendem as ideias ensinadas nas aulas, isto é, eles tiveram atenção/concentração aos aspectos trabalhados durante a aplicação do programa.

Em relação aos níveis de eficácia para tocar e se apresentar em grupo, os alunos que inicialmente tinham dúvidas nesse aspecto, ao fim da aplicação do programa responderam ter certeza das suas habilidades em grupo. Já, os níveis de crenças de autoeficácia para se apresentar sozinho, antes e após a aplicação do programa foi mantido como médio alto a alto. Esse resultado apontou para uma pequena diferença entre a percepção de eficácia individual e a eficácia coletiva dos participantes, ou seja, esses alunos se sentiram mais confiantes em tocar em grupo.

A questão 4 buscou verificar a motivação para o estudo de violino em casa. Os níveis ficaram entre médio alto e alto antes e após a aplicação da pesquisa. Esse resultado se relaciona com duas questões do questionário de contexto. Uma questão abordou a permissão para praticar em casa, 4 alunos responderam “sempre” e 1 respondeu “de vez em quando”; a outra questão buscou verificar a quantidade semanal de estudo dos alunos. As respostas obtidas foram: 2 alunos estudam de “4-6 horas”; 1 aluno estuda de “7-9 horas”; e 2 alunos estudam de “10-12 horas”.

Nas questões 11 e 12, buscou-se analisar a utilização de imagens como recurso vicário na aprendizagem. No início do programa os alunos indicaram, em unanimidade, que se sentiam motivados em nível alto para assistir vídeos. Após a elaboração do programa os alunos indicaram entre nível médio alto e alto de motivação para assistir vídeos de profissionais ou estudantes tendo bom desempenho. Esperava-se, durante o programa, manter níveis altos de motivação com este recurso. Assim, entende-se que esse aspecto pode ser mais explorado em outras pesquisas, pois pode ser uma boa estratégia para professores que querem motivar os seus alunos.

As questões 16 e 17 trataram do nervosismo durante uma apresentação e da preocupação com erros durante a performance. Wilson e Roland (2002) apontaram a preocupação excessiva com pequenos erros e a diminuição dos acertos, sendo um dos fatores de ansiedade. A maioria dos participantes respondeu entre nível médio e alto em relação à preocupação com pequenos

erros durante a performance. Cirujeda (2004) identificou o medo de falhar ou errar em uma *performance* como uma ideia irracional que ocorre em músicos. Alguns pesquisadores e psicólogos indicam a terapia cognitiva para modificar esses pensamentos (CIRUJEDA, 2004; WILSON; ROLAND, 2002). Já sobre a questão 16, que tinha como enunciado “*Eu aprendi ou estou aprendendo a controlar o meu nervosismo durante uma apresentação*”, observou-se que após a aplicação do programa, os alunos aumentaram a confiança sobre o próprio controle da ansiedade.

Concluindo esta pesquisa sugiro que este estudo tenha continuidade, por meio da realização de outras pesquisas, em estudos longitudinais com utilização de outros programas de modelação, com grupos maiores de participantes e contemplando o desenvolvimento de habilidades performáticas.

REFERÊNCIAS⁴⁰

- ALCANTARA, P. de. **Indirect procedures**. New York: Oxford University, 1997.
- ALEXANDER, F. M. The use of the self. **British medical journal**, v. 2, n. 3731, 1932.
- AMADEU, M.S.U. dos S. et al. Manual de normalização de documentos científicos de acordo com as normas da ABNT. Curitiba: Ed. UFPR, 2015.
- ARAÚJO, R.C. de. Motivação e ensino de música In: ILARI, B; ARAÚJO, R.C. de (Orgs.). **Mentes em música**. Curitiba: Editora da UFPR, 2010. p.111-130.
- ARAÚJO, A.L.L.de et al. Aquecimento vocal para o canto erudito: teoria e prática. **Música Hodie**, v. 14, n. 2, 2014. p. 122-137. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/130324>>. Acesso em: 15 nov. 2016.
- AZZI, R. G. **Introdução à teoria social cognitiva**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.
- Azzi, R. G.; Polydoro, S.A.J. (Orgs.). **Autoeficácia em diferentes contextos**. Campinas: Editora Alínea, 2006.
- BARKER, S. **A Técnica de Alexander**: aprendendo a usar seu corpo para obter a energia total. Tradução de: BOLANHO, D. São Paulo: Summus, 1991.
- BANDURA, A. (Ed.). **Psychological modeling**: Conflicting theories. Transaction Publishers, 1974.
- BANDURA, A. Self-efficacy mechanisms in human agency. **American Psychologist**, v. 37, n. 2, 1982. p. 122-147.
- BANDURA, A. **Social foundations of thought and action**: a social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ; Prentice Hall, 1986.
- BANDURA, A. **Self-efficacy**: The exercise of control. Macmillan, 1997.
- BANDURA, A. A evolução da teoria social cognitiva. Tradução de: COSTA, R.C. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S.A.J. (Orgs.). **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008a. p. 15-41.
- BANDURA, A. A teoria social cognitiva na perspectiva da agência. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S.A.J. (Orgs.). **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008b. p. 71-96.

⁴⁰ AMADEU, M.S.U. dos S. et al. Manual de normalização de documentos científicos de acordo com as normas da ABNT. Curitiba: Ed. UFPR, 2015.

BANDURA, A.; WALTERS, R.H. **Social Learning and personality development**. New York: Holt, Rinehart e Winston, 1963.

BARRY, N; HALLAM, S. Practice. In: PARNCUTT, R; MCPHERSON, G. **The Science e Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning**. New York: Oxford University Press, Inc., 2002. p. 151-165.

BERTAZZO, I. et al. Respirar não engorda e faz crescer. In: BERTAZZO, I. **Cérebro ativo: reeducação do movimento**. SESC; Manole, 2012. p. 49-64.

BERTAZZO, I.; GANDRA, G. Elevadas aspirações. In: BERTAZZO, I. **Gesto orientado: Reeducação do movimento**. Edições Sesc, 2014. p. 222-295.

BERTAZZO, I.; OSTERMAYER, L. Poderes de coesão e flexibilidade. In: BERTAZZO, I. **Gesto orientado: Reeducação do movimento**. Edições Sesc, 2014. p. 146-221.

BJORK, M. **Expanding Horizons: The Suzuki-Trained Violinist Grows Up**. USA: Summy-Birchard Inc, 2008.

BLACK, S.; DEUTSCH, A. **Cuerpo y mente en forma: Cómo desarrollar una buena condición física, fuerza, flexibilidad y liberar tensión a través de técnicas occidentales y orientales**. Barcelona: Blume, 1996.

BROWN, I.; INOUE, D.K. Learned helplessness through modeling: The role of perceived similarity in competence. **Journal of Personality and Social**, v. 36, n. 8, 1978. p. 900-908.

BUGOS, J. A., KOCHAR, K.; MAXFIELD, N. Intense piano training on self-efficacy and physiological stress in aging. **Psychology of Music**, 2015. p. 1-14.

CIRUJEDA, G.D. **Cómo superar la ansiedad escénica en músicos: un método eficaz para dominar los “nervios” ante las actuaciones musicales**. Madrid: Mundimúsica Ediciones s.l., 2004.

CLARKE, E. Processos cognitivos na performance musical. **Revista Música Psicologia Educação**, nº 1, Editor: CIPEM, 1999. p. 63-77.

COMPEAU, D. R. **Individual Reactions To Computing Technology: A Social Cognitive Theory Perspective**. Tese (Doutorado). 1985. Disponível em: <<http://ir.lib.uwo.ca/digitizedtheses/2125>>. Acesso em: 20 de julho de 2015.

COMPEAU, D.R.; HIGGINS, C.A. Application of Cognitive Theory to Training for Skills. **Informations systems research**, v. 6, n. 2, 1995. p. 118-143.

CORBIN, Charles B. Mental practice. In: MORGAN, W. (Ed.). **Ergogenic aids and muscular performance**, New York: Academic, 1972. p. 93-118.

COSTA, A.E.B. Modelação. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S.A.J. (Orgs.). **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 123-148.

DAVIDSON, J. W. Communicating with the body in performance. In: RINK, J.(ed.). **Musical performance: A guide to understanding**. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2002. p. 89-101.

DAVIDSON, J. W. Movement and collaboration in musical performance. In: HALLAM, S.; CROSS, I.; THAUT, M. (Eds.). **The Oxford handbook of music psychology**, 2009. p. 364-376.

DEVOS, N. A respiração, cap. 4. do curso de extensão universitária ministrado na UFRJ, em agosto/setembro de 1966. Disponível em: <http://www.haryschweizer.com.br/Textos/DEVOS_4_respiracao.htm>. Acesso em 29 out. 2016.

DICKEY, M. R. A Comparison of verbal Instruction and Nonverbal Teacher-Student Modeling in Instrumental Ensembles. **Journal of Research in Music Education**, v. 39, n. 2, 1991. p. 132-142. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/3344693?seq=5#page_scan_tab_contents>. Acesso em: 20 abr. 2015.

DICKEY, M. R. A review of research on modeling in music teaching and learning. **Bulletin on the Council for research in Music Education**, 1992. p. 27-40.

DURHAM, C. C.; KNIGHT, D.; LOCKE, E. A. Effects of leader role, team-set goal difficulty, efficacy, and tactics on team effectiveness. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, v. 72, n. 2, 1997. p. 203-231.

FLETCHER, S. **New Tunes for Strings**. New York: Boosey & Hawkes, 19???

FRANCO, M. A. S. Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis. In: Pimenta, S. G.; Franco, M. A. S. (Orgs). **Pesquisa em Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2008. p. 103-138.

GALVÃO, Afonso. Cognição, Emoção e Expertise Musical. **Revista eletrônica Psicologia:Teoria e Pesquisa**, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a06v22n2>>. Acesso em: 10 maio 2015.

GERLE, R. **A arte de praticar violino**. Tradução de: João Eduardo Titton. London: Stainer & Bell., 1983.

GERLING, C. C.; SOUZA, J. A performance como objeto de investigação. **Seminário Nacional de Pesquisa em Performance Musical**, v. 1, 2000. p. 114-125.

GHAZALI, G. M. **Factors influencing Malaysian children's motivation to learn music**. Unpublished doctoral thesis. New South Wales: University of New South Wales, 2006.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. do R.S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª Edição. São Paulo: Editora Atlas SA, 2008.

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

HATTIE, J.; TIMPERLEY, H. The power of feedback. **Review of educational research**, v. 77, n. 1, 2007. p. 81-112. Disponível em: <<http://www.columbia.edu/~mvp19/ETF/Feedback.pdf>>. Acesso em 19 ago. 2016.

HAVAS, K. El miedo al escenario: causas y soluciones, con especial referencia a violinistas y violistas. Tradução de: MIZRAHI, I. Buenos Aires: Ediciones Cuerdas al Aire, 1992. Título Original: Stage Fright: Its causes and cures, with special reference to violin playing.

HOPPENOT, D. **El violín interior**. Madrid: Real Musical, 1991.

HOWE, M.J.A.; SLOBODA, J.A. Young Musicians' Accounts of Significant Influences in their Early Lives. 1. The Family and the Musical Background. **British Journal of Music Education**, v. 8, n. 1, 1991. p 39-52.

ILARI, B.S. Shinichi Suzuki: A educação do talento. In: MATEIRO, T.; ILARI, B.S. (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpex, 2011. p.185-218.

INTRODUÇÃO sobre o método Kovacs. Disponível em: <<http://www.kovacsmethod.com/>>. Acesso em: 15 julh. 2016.

KEMPTER, S. **How muscles learn: Teaching the Violin with the Body in Mind**. USA: Alfred Music Publishing, 2003

KENNY, D.T.; ACKERMANN, B. Optimizing physical and psychological health in performing musicians. In: HALLAM, S.; CROSS, I.; THAUT, M. (Ed.). **The Oxford handbook of music psychology**, 2009. p. 391-400.

KOVÁCS, G.; PÁSZTOR, Z. **Ejercicios preparatorios para instrumentistas.(método Kovács)**. Graó, 2010.

LAGE, G.M. et al. Aprendizagem motora na performance musical: reflexões sobre conceitos e aplicabilidade. **Per Musi**, v. 5, n. 6, 2002.

LEÃO, J. D. E. S. P. **Técnicas de Recuperação para Alunos de Violino**. Dissertação (Mestrado em Música), Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, 2011.

LLOBET, J. R.; MOLAS, S. F. **A TONO. Ejercicios para mejorar el rendimiento**

del músico. Barcelona: Editorial Paidotribo, 2005.

LOUREIRO, R.; MEDEIROS, P.C. Crianças com dificuldade de aprendizagem: vulnerabilidade e proteção associadas à autoeficácia e ao suporte psicopedagógico. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A. **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola.** 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004. p. 149-176.

MARTINI, M. L.; BORUCHOVITCH, E. **A teoria da atribuição de causalidade: contribuições para a formação e atuação de educadores.** Campinas: Alínea, 2004.

McCARTHY, M. (Org). **Better Practice in Arts Education, Volume II: Building Effective Teaching Through Educational Research.** 1998.

McCORMICK, J.; McPHERSON, G. E. The role of self-efficacy in a musical performance examination. **Psychology of Music**, v. 31, n. 1, 2003. p. 37–51.

McPHERSON, G. E.; McCORMICK, J. Self-efficacy and performing music. **Psychology of Music**, v. 34, n. .3, 2006. p. 321-336.

MCPHERSON, G.; DAVIDSON, J. W. Playing an Instrument. In: MCPHERSON, G. **The Child as Musician: A Handbook of Musical Development.** Oxford: New York, 2009. p. 331-352.

MENUHIN, Y.; PRIMROSE, W. **Violin and viola.** Nova Iorque: Schirmer Trade Books, 1976.

NIELSEN, S. G. Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice: A study of students in higher music education. **Psychology of Music**, v. 32, n. 4, 2004. p. 418–431.

O'NEILL, S; McPHERSON, G. Motivation In: PARNCUTT, R; MCPHERSON, G. **the Science e Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning.** New York: Oxford University Press, Inc., 2002. p. 31-46.

OZER, E. M; BANDURA, A. Mechanisms governing empowerment effects: a self-efficacy analysis. **Journal of personality and social psychology**, v. 58, 1990. p. 472-486.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude—alguns contributos. **Análise social**, 1990. p. 139-165. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf>. Acesso em 18.11.2016.

PAJARES, F. 'Self-Efficacy Beliefs and Mathematical Problem-Solving of Gifted Students', **Contemporary Educational Psychology** v. 21, n. 4, 1996. p. 325–44.

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S.A.J. (Orgs.). **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 97-114.

PAJARES, F.; SCHUNK, D.. The development of academic self-efficacy. In: WIGFIELD, A., ECCLES, J. (Eds.). **Development of achievement motivation**. Florida: Academic Press, 2001. p. 15-32.

PALMER, C. Music Performance. **Ann. Rev. Psychol**, n. 48, 1997. p. 115-138.

PAPAGEORGI, I., WELCH, G.. How do musicians develop their learning about performance. In: _____.(Ed.). **Advanced musical performance: Investigations in higher education learning**. Ashgate Publishing, Ltd., 2014. p. 171-186.

PEDERIVA, P. A Aprendizagem da Performance Musical e o Corpo. **Revista Música Hodie**, [S.l.], v. 4, n. 1, ago. 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/19780/11428>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

PINTRICH, P. R. A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. **Journal of educational Psychology**, v. 95, n. 4, 2003. p. 667-686.

REDMAN, D.; FIELDING, D. Don't cramp your style! Warm-up Exercises for musicians. BAPAM, 2007.

REEVE, J. **Motivação e Emoção**. Tradução de: PONTES, L. A. F.; MACHADO, S. 4ª edição. Rio de Janeiro: LTC, 2006. Original em Inglês.

RICH, M. A. **Mountain Creek**. ASCAP, 2011.

RICO, E. S. **En forma: ejercicios para músicos**. Espanha: Paidós, 2003.

ROLLAND, P. **Action Studies: Developmental and remedial Techniques: Violin and Viola**. New York: Boosey and Hawkes, 1974.

ROLLAND, P. **Young Strings in Action Approach to String Playing Teacher's Book**. 1 vols. New York: Boosey e Hawkes, 1971. Reprint, 1985.

ROLLAND, P.; MUTSCHLER, M. **The Teaching of Action in String Playing: Developmental and Remedial Techniques [for] Violin and Viola**. Urbana, Illinois: Illinois String Research Associates, 1974.

ROLLAND, P.; MUSCHLER, M.; COLWELL, R.; MILLER, D.; JOHNSON, A. **"Final Report: Development and Trial of a Two Year Program of String Instruction."** edited by Education U.S. Department of Health, and Welfare. Office of Education. Bureau of Research. Urbana, 1971.

ROMANELLI, G; ILARI, B; BOSÍSIO, P. Algumas ideias de Paulo Bosisio sobre

aspectos da educação musical instrumental. **Opus**. Goiânia, v. 14, n. 2, dez. 2008. p. 7-20.

ROSENTHAL, R. K. The relative effects of guided model, model only, guide only, and practice only treatments on the accuracy of advanced instrumentalists' musical performance. **Journal of Research in Music Education**, v. 32, n. 4, 1984. p. 265-273.

SAMPAIO, A. A. S. Skinner: sobre ciência e comportamento humano. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 25, n. 3, 2005. p. 370-383.

SANG, R. C. A study of the relationship between instrumental music teachers' modeling skills and pupil performance behaviors. **Bulletin of the Council for Research in Music Education**, n. 91, 1987. p. 155-159.

SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. **Teorias da Personalidade**. Tradução de: All Tasks; LOPES, P.; KOEPPL, L. 10° ed. norte americana. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. Original em inglês.

SCHUNK, D.H. Modeling and Attributional Effects on Children's Achievement: A Self-Efficacy Analysis. **Journal of Educational Psychology**, v. 73, n. 1, 1981. p. 93-105.

SCHUNK, D.H. Self-efficacy and classroom learning. 1985.

SCHUNK, D.H. Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. **Educational Psychologist**, v. 25, 1990. p. 71-86.

SCHUNK, D.H. Self-efficacy, motivation, and performance. **Journal of Applied Sport Psychology**, v. 7, n. 2, 1995. p. 112-137.

SCHUNK, D. H.; HANSON, A. R. Peer models: Influence on children's self-efficacy and achievement. **Journal of Educational Psychology**, v. 77, n. 3, 1985. p. 313-322.

SCHUNK, D. H.; HANSON, A. R.; COX, P. D. Peer-Model Attributes and Children's Achievement Behaviors. **Journal of Educational Psychology**, v. 79, n. 1, 1987. p. 54-61.

SINGLE, N. A. A summary of research-based principles of effective teaching. **Update: Applications of Research in Music Education**, v. 9, n. 2, p. 3-10, 1991.

SLOBODA, J. A performance musical. In: _____. **A mente musical: a psicologia cognitiva da música**. Tradução de: ILARI, B.; ILARI, R.. Londrina: Eduel, 2008. p. 85-132.

SLOBODA, J. A. et al. The role of practice in the development of performing musicians. **British journal of psychology**, v. 87, n. 2, 1996. p. 287-309.

SPENCER, S. **Teaching the Violin and Viola: Creating a Healthy Foundation**. Northwestern University. Vídeo. Disponível em: <<https://www.coursera.org/learn/teach-violin-lessons/lecture/vKOVf/posture>>. Acesso em 24 de nov. de 2015.

STECANELA, N. Reflexões teóricas sobre o conceito de juventude: entre o que se tem dito e o que se vê no cotidiano. **Encontro de pesquisa em educação da região sul- ANPED**, v. 8, p. 1-15, 2010. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Sociologia da Educacao/Trabalho/06_55_17_REFLEXOES TEORICAS SOBRE O CONCEITO D E JUVENTUDE ENTRE O QUE SE TEM DITO E O QUE SE VE NO C OTIDIANO.PDF](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Sociologia_da_Educacao/Trabalho/06_55_17_REFLEXOES_TEORICAS SOBRE O CONCEITO D E JUVENTUDE ENTRE O QUE SE TEM DITO E O QUE SE VE NO C OTIDIANO.PDF)>. Acesso em: 18 nov. 2016

SUZUKI, S. **Tonalization**. Tóquio: Zen-On Music, 1985. Original em japonês.

SUZUKI, S. **Educação é Amor: Um Novo Método de Educação**. Tradução de: GOTTBER, A. C. 2 Ed. Ver. e corr. Santa Maria: Palloti, 1994. Versão inglesa de Waltraud Suzuki. Original em japonês.

SUZUKI, S. **Shinichi Suzuki: His speeches and essays**. Alfred Music, 1998.

SUZUKI, S. **Suzuki Violin School: Volume 1: Violin Part**. Alfred Music Publishing, 2007. Original em japonês.

TAIT, M. (1992). Teaching strategies and styles. In R. COLWELL (Ed.), **Handbook of research on music teaching and learning**. New York: Schirmer, 1992. p. 525-534. Resumo.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. Cortez, 2011.

URBINA, S. **Fundamentos da testagem psicológica**. Artmed, 2007.

VELLASCO, O. E. C. Um estudo sobre o autoconhecimento da respiração e do aquecimento aplicado à prática instrumental do violino. **Anais do SIMPOM**, v. 3, n. 3, 2015. p. 1185-1193.

VIEIRA, D. Fontes de Eficácia. In: **Série Teoria Social Cognitiva: Vídeo 2 - Crenças de eficácia**. Campinas: FAPESP, 2009. Vídeo. Disponível em: <www.teoriasocialcognitivacognitiva.net.br> Acesso em: 20 de jul de 2015.

WIGFIELD, A.; ECCLES, J. Test anxiety in elementary and secondary school students. **Educational Psychologist**, n. 24, 1989. p. 159-183.

WILSON, G. D.; ROLAND, D. Performance Anxiety. In: PARNCUTT, R.; McPHERSON, G. E. (Ed.). **The science and psychology of music performance: strategies for teaching and learning**. New York: Oxford University Press, 2002. p. 47-61.

WHITHCOMB, S.; MERRELL, K. W. Foundations and Methods of Assessment. In: _____. _____. **Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents**. Routledge, 2013. p.31-32.

ZIMMERMAN, B.J. 'Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn', **Contemporary Educational Psychology**, 2000. p. 82–91.

ZWEIG, M. **Mimi ZweigStringpedagogy 2008 Dvd Edition**. Bloomington: RIAX 2007. Disponível em: <www.stringpedagogy.com>. Acesso em: 15 de set. de 2015.

APÊNDICE 1**CARTA DE SOLICITAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA
ACADÊMICA DE CAMPO**

Ao coordenador pedagógico do Conservatório,

Prezado Coordenador,

Eu, SUSAN EMANUELLE VOLKMANN, portadora do RG n° 5016966 – SSP/SC e CPF n° 058.541.549-86, aluna regular do Programa de Pós-graduação em Música – Mestrado – da Universidade Federal do Paraná, sob o registro de n° 201500030048, venho SOLICITAR AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICA DE CAMPO junto aos alunos iniciantes de violino do Conservatório. O início da pesquisa de campo está prevista para abril de 2016 e término em maio de 2016.

Atenciosamente

Susan Emanuelle Volkmann
Pesquisadora Responsável

Rosane Cardoso de Araújo
Orientadora

Curitiba, de de 2016

APÊNDICE 2

“Carta de Esclarecimento e Livre Consentimento”

Pesquisadora responsável: Susan Emanuelle Volkmann

Orientadora: Rosane Cardoso de Araújo

Fones: (42) 9992-1389

susanflauta@hotmail.com

Eu _____ confirmo que SUSAN EMANUELLE VOLKMANN, aluna regular do Programa de Pós-graduação em Música – Mestrado – da Universidade Federal do Paraná, SOLICITOU AUTORIZAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DE MEU FILHO(A) na pesquisa “PROGRAMA DE MODELAÇÃO DE DOMÍNIO NO APRENDIZADO DE VIOLINO” e também que estou ciente que esta pesquisa é de caráter didático e não trará riscos psicológicos, físicos ou morais/éticos para os participantes.

Como responsável pelo aluno _____ concordo com a participação de meu filho (a) na pesquisa “PROGRAMA DE MODELAÇÃO DE DOMÍNIO NO APRENDIZADO DE VIOLINO”. Autorizo também a utilização da imagem deste aluno em fotos ou vídeos para fins de registro e divulgação do mesmo, sem fins comerciais.

Assinatura do Responsável: _____ DATA: _____
 ___/___/___

Dados do **ALUNO**

NOME: _____ Idade

atual: _____

Escola: Série: _____ Turno: _____

Data de nascimento: ___/___/___ Natural de _____ Estado: _____

Dados do **RESPONSÁVEL**

NOME(s): _____

Telefone (s) de contato: _____

Email: _____

APÊNDICE 3

PLANOS DE AULAS

PLANO DE AULA 1

ATIVIDADES PREPARATÓRIAS PARA O PROGRAMA DE MODELAÇÃO

Data e hora: DIA 01/06//2016. Quarta-feira entre 17h às 18h30min

TEMA

- Avaliação diagnóstica da execução em grupo e ensaio de peças:
 - Twinkle, Twinkle, Little Star e variação I
 - Mountain Creek

OBJETIVOS

- explicar os procedimentos dos ensaios e esclarecer o programa que será aplicado *
- aplicar os questionários de contexto e de motivação nos alunos;
- ensaiar as músicas Twinkle, Twinkle, Little Star e variação I; Mountain Creek.

ATIVIDADES PROPOSTAS

- Explicação dos procedimentos dos ensaios: serão no total de 7 ensaios (todos nas quartas-feiras no horário: 17h até 18h30min) e 1 apresentação no dia 08/07/2016 às 20h. Apesar de os ensaios serem de participação voluntária, pedimos encarecidamente que os alunos se esforcem em não faltar. Pois, as aulas estão interligadas. Nesses ensaios serão aprendidos exercícios de respiração, aquecimento físico, aquecimento no violino e elementos para iniciar uma peça/ música tendo percepção do próprio corpo, visando tocar sem tensões. Com base nessa explanação, gostaria que os alunos respondessem aos dois questionários (10 min).

- As músicas: primeiramente, ensaiar o tema Twinkle, Twinkle, Little. Combinar a quantidade de arco (meio do arco) que deve ser usado e verificar se todos estão conseguindo fazê-lo.

- Individualmente, solicitar para que cada aluno toque sozinho a primeira frase desta música. O professor irá gravar!

-Próxima música: Variação I do Twinkle, Twinkle. Iniciar no meio do arco. Lembrar que as colcheias devem ser staccato.

-Última música do ensaio: Mountain Creek. Os alunos avançados farão a melodia. Nesse caso, quando aparecer cordas duplas, cada aluno fará uma nota do acorde. Essa música deverá ser decorada nos ensaios! Iniciando a memorização com a segunda parte da música, que é uma escala de sol maior intercalando as notas com as pausas.

AVALIAÇÃO DA AULA

- Analisar o desempenho individual e em grupo dos alunos na execução do repertório*
 - Analisar o empenho e motivação dos alunos durante as aulas*
 - Analisar aspectos corporais dos alunos como postura e relaxamento*
 - Analisar aspectos das habilidades de coordenação motora como utilização do arco (partes do arco que devem utilizar para cada música)*
- *Estes itens da avaliação serão controlados por meio de uma tabela individual de avaliação (ver APÊNDICE 4)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

RICH, M. A. **Mountain Creek**. ASCAP, 2011.

SUZUKI, S. **Suzuki Violin School: Volume 1: Violin Part**. Alfred Music Publishing, 2007.

Theme

Thème Thema Tema

Three staves of music in G major, 4/4 time. The first staff begins with a forte (*f*) dynamic. The music consists of quarter and eighth notes. Fingering numbers are indicated above the notes: 0, 1, 2, 3, 1, 0 on the first staff; 0, 3, 2, 1, 0, 3, 2, 1 on the second staff; and 0, 1, 0, 3, 2, 1, 0 on the third staff.

Variation A

Six staves of music in G major, 4/4 time. The music features a rhythmic pattern of eighth notes and quarter notes. Fingering numbers are indicated above the notes: 0, 0, 1, 0 on the first staff; 3, 2, 1, 0 on the second staff; 0, 3, 2, 1 on the third staff; 0, 3, 2, 1 on the fourth staff; 0, 0, 1, 0 on the fifth staff; and 3, 2, 1, 0 on the sixth staff.

Mountain Creek

Dedicated to Lynne Denig and Nancy Kredel in honor of Paul Rolland's 100th birthday, 2011

Version 3/3/12

$\text{♩} = 66-76$ Mary Alice Rich, ASCAP

Pizz. at first. Later, arco.

Violin

Teacher

mf dolce

mp dolce

4

Vln.

Teach

7

Vln.

Teach

10

Vln.

Teach

p

mp

2

Mountain Creek

The musical score is divided into three systems, each with a Violin (Vln.) part on the top staff and a Teaching (Teach) part on the bottom staff. The key signature is one sharp (F#).

System 1 (Measures 13-15):
The Vln. part consists of quarter notes on the G4, A4, and B4 lines. The Teach part features a rhythmic pattern of eighth notes with slurs, starting on G3 and moving up to B4. The instruction *sempre cresc.* is written below the Teach staff.

System 2 (Measures 16-18):
The Vln. part continues with quarter notes on the G4, A4, and B4 lines. The Teach part has a more complex rhythmic pattern with slurs and accents. The instruction *poco rit.* is written above the Teach staff, and *mf a tempo* is written below it.

System 3 (Measures 19-20):
The Vln. part has quarter notes on the G4, A4, and B4 lines. The Teach part has a simple rhythmic pattern with slurs. The instruction *mp* is written below the Teach staff.

PLANO DE AULA 2

ATIVIDADES PREPARATÓRIAS PARA O PROGRAMA DE MODELAÇÃO

Data e hora: 08/06//2016. Quarta-feira entre 17h às 18h30min

TEMA

- Ensaio das peças

OBJETIVOS

- explicar os procedimentos de ensaio
- ensaiar as músicas:
 - Mountain Creek
 - Abdelazer (Purcell)

ATIVIDADES PROPOSTAS

- Explicar aos alunos como será distribuído o tempo do ensaio.
- Mountain Creek. O aluno 5 tocará a melodia. Nesse caso, quando aparecer cordas duplas, cada aluno irá tocar uma nota do acorde. Essa música deverá ser decorada nos ensaios! Iniciando a memorização com a segunda parte da música, que é uma escala de sol maior intercalando as notas com as pausas. Nestas pausas, os alunos levantam o arco da corda.
- Rondeau de Henry Purcell: Iniciar com a primeira frase do violino 1 (participante 5, professora) e fazer assim sucessivamente com o violino 2a (participantes 3 e 4) e 2b (participantes 1 e 2). Depois juntar os violinos. Fazer cada frase da música desta maneira até o fim da mesma.

AVALIAÇÃO DA AULA

- Analisar o desempenho individual e em grupo dos alunos na execução do repertório
- Analisar o empenho e motivação dos alunos durante as aulas
- Analisar aspectos corporais dos alunos como postura, relaxamento e ansiedade.

- Analisar aspectos das habilidades de coordenação motora como utilização do arco (partes do arco que devem utilizar para cada música)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

RICH, M. A. **Mountain Creek**. ASCAP, 2011.

PURCELL, H. Rondeau from Abdelazer. Partitura.

ANEXOS

Z

Violin I

Rondeau from Abdelazer

for Summer Strings

Henry Purcell
E. Fine

Andante $\text{♩} = 80$

f

6

15

19

24

29

33

p

42

f

46

mp

Violin 2

Rondeau from Abdelazer

*for Summer Strings*Henry Purcell
E. Fine

Andante $\text{♩} = 80$

f

8 ^(A)

13

16 *mp*

23 ^(B)

29 ^(C) *p*

34

38 *f*

45

Violin 2b

Rondeau from Abdelazer

*for Summer Strings*Henry Purcell
E. Fine

Andante $\text{♩} = 80$

f

9 ^(A)

18 ^(B)
mp

26 ^(C)
p

34 *f*

43

PLANO DE AULA 3

PROGRAMA DE MODELAÇÃO

Data e hora: 15/06/2016. Quarta-feira entre 17h às 18h30min

TEMA

- Exercícios de respiração

OBJETIVOS

- Trabalhar os exercícios de respiração

ATIVIDADES PROPOSTAS

- **Explicar sobre a importância da respiração e dos exercícios respiratórios. A respiração é importante para a oxigenação dos tecidos do corpo, fazendo com que mantenhamos um tônus muscular adequado para tocar violino. Quando inalamos uma boa quantidade de ar pelas narinas e soltamos pela boca, estamos ajudando a relaxar o corpo.**
- **Fazer os exercícios que envolvam as respirações abdominal, superior, torácica e completa (como nas ilustrações que estão em anexo). Cada exercício de respiração será feito separadamente, quando o professor mostra aos alunos e em seguida, eles executam com o professor observando-os e fornecendo um *feedback* corretivo se assim for necessário. Se algum aluno tiver muita dificuldade, orientá-lo que observe os colegas.**
- **Caminhar livremente pela sala em diferentes direções, no pulso da música Salva a Humanidade, interpretada por Tom Zé, com os braços ao lado do corpo, ombros relaxados, buscando uma postura adequada e relaxada, percebendo a respiração enquanto caminha. E ainda, incentivar o contato nos olhos dos colegas que encontra ao caminhar. Aqui, posso verificar quais os alunos que se inibem na frente de outras pessoas.**

Com os violinos, individualmente, cada aluno irá tocar um trecho de uma peças: participante 5 (compasso 1 e 2 do Rondeau/ viol. I), participantes 3 e 4 (compasso 9 e 10 do Rondeau/ viol. IIa), participantes 1 e 2 (compasso 1 e 2 do Rondeau/ viol. IIb). O professor deve verificar se há tensões desnecessárias nos alunos e anotá-las em sua ficha. (Sugestão: GRAVAR)

- Antes de executarem as peças, o professor irá demonstrar os procedimentos:

- Com o violino sobre a mesa, pegá-lo e colocá-lo no ombro, perceber se o instrumento encaixou no corpo; respirar e recolocar sobre a mesa.

- Repetir o ciclo novamente, desta vez incluindo o arco e encostando-o na corda em que será iniciada a música, sem tocar. Sentir os dedos da mão direita bem ajeitados no arco.

- Apenas no terceiro ciclo o aluno poderá tocar. Tudo lentamente e de acordo com a velocidade da sua respiração.

- Executar as obras conjuntamente posicionados em círculo de forma que todos possam se ver e também possam observar a professora. Em dupla, os alunos executarão a Mountain Creek. Em seguida, a turma será separada em dois grupos e cada grupo irá tocar uma linha da música escolhida. E por último, a turma executa a peça inteira. Assim sucessivamente com as outras músicas.

Alguns itens devem ser observados na interpretação das peças e modelados, se necessário, no Mountain Creek utilizar as arcadas longas, afinação e observar as pausas sem ruídos. No Rondeau temos que observar a afinação e a harmonia entre as notas tocadas pelo violino 1, 2a e 2b. A dinâmica é importante: O violino que estiver com a melodia toca forte e os demais tocam piano.

Tarefa para casa: cada um escolherá uma peça solo (com ajuda do professor, se necessário) e apresentará nas últimas aulas levando em consideração as dicas e atividades desenvolvidas nas aulas!

Obs.: ao iniciar a aula será feita a afinação dos instrumentos;

AVALIAÇÃO DA AULA

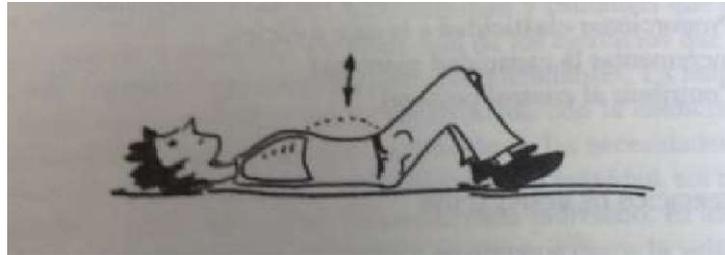
- Analisar a execução dos exercícios específicos de respiração e relaxamento
- Analisar a execução considerando os aspectos da respiração na relação com o corpo (tensão, relaxamento, postura)

BIBLIOGRAFIA

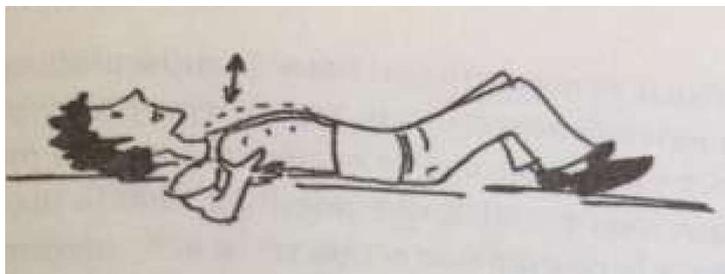
RICO, E. S. En forma: ejercicios para músicos. Espanha: Paidós, 2003.

ANEXOS

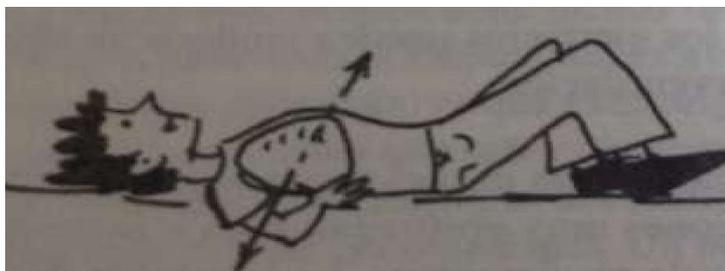
- Exercícios de Respiração Abdominal (RICO, 2003, p. 88)



- Exercícios de Respiração Superior (RICO, 2003, p. 91)



- Exercícios de Respiração Torácica (RICO, 2003, p. 88)



- Exercícios de Respiração Completa (RICO, 2003, p. 91)



PLANO DE AULA 4

PROGRAMA DE MODELAÇÃO
Data e hora: 22/06/2016, Quarta-feira entre 17h às 18h30min

TEMA
Tema: Exercícios corporais

OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> • Explanar sobre o controle do corpo e a sua importância para um bom desempenho na prática musical; • Trabalhar com exercícios corporais para prática musical;

ATIVIDADES PROPOSTAS
<p>- Iniciar a aula com a visualização de <i>performance</i> coletiva assistindo o Concerto para quatro violinos da Indiana University Virtuosi (assistir aproximadamente 3 minutos). Pedir aos alunos, que prestem atenção no relaxamento, no movimento corporal e na expressão facial dos músicos enquanto tocam. Incentivar os alunos a falarem o que perceberam no vídeo.</p> <p>- Serão lembrados os aspectos da respiração vistos na aula anterior. Fazendo cada exercício respiratório novamente.</p> <p>- A professora irá explanar sobre o aquecimento corporal e a sua importância para um bom desempenho na prática musical. O aquecimento corporal deve ser feito todos os dias, antes de tocar, preparando o corpo para tocar o instrumento de forma consciente. Exemplo: um atleta que vai participar de uma corrida. O que ele faz se preparando para a corrida? Aquecimento e alongamento corporal.</p> <p>- A professora irá mostrar cada exercício de conscientização corporal e, em seguida, os alunos serão solicitados a praticar alguns exercícios sempre posicionados em círculo para que todos possam se ver. Os exercícios a seguir, serão demonstrados pelo professor e em seguida, todos os alunos realizarão simultaneamente:</p>

- O posicionamento dos pés: juntar os pés, fazer um V e dar um passo ao lado, separando os pés. O exercício do “jogador de basebol” para trabalhar joelhos e postura relaxada;
 - Verificação da coluna ereta com uma mão na barriga e a outra nas costas;
 - Balançar os braços levemente e alternadamente para frente e para trás;
 - O exercício de ombros: inspiração/respiração (na inspiração os ombros tentam alcançar as orelhas e na expiração os ombros relaxam); movimentos de cabeça (movimentos lentos para cada lado e movimentos de sim/não)
 - Balançar os braços levemente e alternadamente para frente e para trás;
 - Exercícios de tronco: deixar o tronco cair para frente (pernas esticadas, se precisar dobrar levemente os joelhos) e caminhar com as mãos para cada lado, centralizar e desenrolar o tronco (a cabeça chega por último);
 - O exercício de ombros novamente;
 - Exercício de movimentos com a cabeça: na inspiração, lentamente movimentar a cabeça para cima olhando o teto, na expiração centraliza; assim sucessivamente, movimentar a cabeça para baixo, lado esquerdo e direito (observar se os ombros estão relaxados);
 - Exercício de fazer movimentos de sim/ não;
 - Exercícios de braços: balançar braço sobre braço e posteriormente, imitar o movimento de tocar violino;
- Solicitar aos alunos que façam a seqüência destes exercícios juntos, porém, sem o auxílio da professora. Verificando o que os alunos retiveram em suas memórias.
- Os alunos irão praticar exercícios com o violino verificando se não há tensões por meio de dois exercícios:
- Exercício de fazer movimentos de sim/ não com o violino;

- **Exercício de deslizar a mão esquerda no braço do violino com a música See Saw (de cor). Nesta música, a mão inicia no ponto alto do violino e desliza pelo braço do violino em direção a 1º posição na quarta nota.**

- Executar as obras conjuntamente posicionados em círculo de forma que todos possam se ver e também possam observar a professora. Em dupla, os alunos executarão a música Mountain Creek. Em seguida, a turma será separada em dois grupos e cada grupo irá tocar um trecho da música selecionado pela professora. E por último, a turma executa a peça inteira. Assim sucessivamente com as outras músicas.

AVALIAÇÃO DA AULA

- Analisar a execução dos exercícios específicos de aquecimento corporal
- Analisar a execução considerando os aspectos da aquecimento corporal na relação com o instrumento

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SPENCER, S. **Teaching the Violin and Viola: Creating a Healthy Foundation.** Northwestern University. Vídeo. Disponível em: <https://www.coursera.org/learn/teach-violin-lessons/lecture/vKOVf/posture>. Acesso em 24 de nov. de 2015.

ANEXOS

See Saw

Folk Song



PLANO DE AULA 5

PROGRAMA DE MODELAÇÃO
Data e hora: 29/06/2016, Quarta-feira entre 17h às 18h30min

TEMA
- Exercícios de aquecimento instrumental

OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> • Explanar a importância de aquecimento no violino para a prática instrumental; • Propor os exercícios de aquecimento instrumental; • Iniciar as apresentações individuais;

ATIVIDADES PROPOSTAS
<p>- Iniciar a aula com a visualização de um vídeo do Quarteto de Cordas op. 18 (Beethoven) – Allegro ma non troppo – interpretação Fry Street Quartet. Solicitar aos alunos que prestem atenção na sintonia do quarteto através do movimento. Que ao mesmo tempo dialoga com a música em execução.</p> <p>- Fazer os exercícios de respiração (ver aula 3) e em seguida, os exercícios de aquecimento corporal (ver aula 4);</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora irá explanar sobre o aquecimento com o instrumento e a sua importância para um bom desempenho tanto na prática diária quanto na <i>performance</i>. Existem exercícios que fazemos no violino para aquecer toda a parte motora que utilizamos para tocar. Por exemplo, quando iniciamos o estudo com cordas soltas, estamos aquecendo a mão direita e verificando a entonação das mesmas. • Por meio da demonstração da própria professora, será mostrado os exercícios de aquecimento que envolve a execução das cordas soltas (conforme o ANEXO 1) e as escalas de Ré e Lá maior

diatônicas. Os alunos deverão em dupla executar cada exercício. Na sequência, será separada a turma em dois grupos, enquanto um grupo executa os exercícios, o outro grupo observa. Iremos combinar que ao fim da execução de cada grupo.

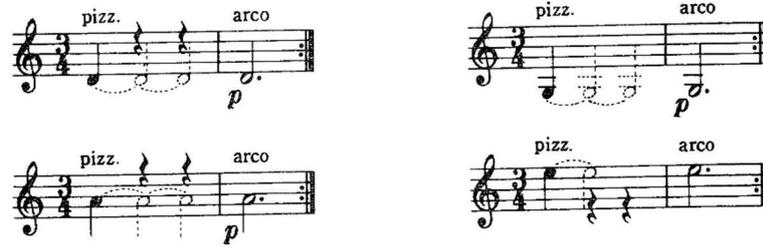
- Cada aluno (metade da turma) irá executar a peça solo diante de seus colegas e o *feedback* será com aplausos.
- Antes de executarem as peças, o professor irá demonstrar os procedimentos. Com o violino sobre a mesa, pegá-lo e colocá-lo no ombro, perceber se o instrumento encaixou no corpo; respirar e recolocar sobre a mesa. Repetir o ciclo novamente, desta vez incluindo o arco e encostando-o na corda em que será iniciada a música, sem tocar. Apenas no terceiro ciclo o aluno poderá tocar. Tudo lentamente e de acordo com a velocidade da sua respiração.
- Após o aluno ter executado a peça completa, será dado um *feedback* por parte do professor.
- Conciliar os elementos vistos em aula na execução das peças Twinkle, Twinkle, variação I e Mountain Creek;

AVALIAÇÃO DA AULA

- Analisar a execução dos exercícios específicos de aquecimento instrumental;
- Analisar o empenho e motivação dos alunos durante as aulas;
- Analisar aspectos corporais dos alunos como postura e relaxamento;

ANEXO

ANEXO 1

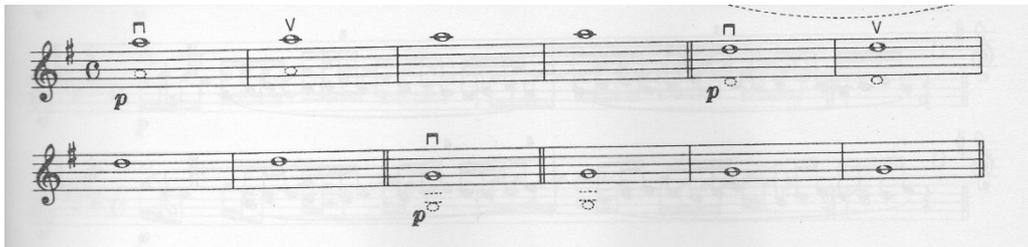


pizz. arco.....with the natural tone.



SUZUKI (1985, p. 10)

ANEXO 2



SUZUKI (1985, p. 11)

ANEXO 3

Escala de Ré maior



PLANO DE AULA 6/7

PROGRAMA DE MODELAÇÃO

Data e hora: 06/07/2016, Quarta entre 17h às 18h30min

Data e hora: 07/07/2016, Quinta entre 16h às 17h30min

OBJETIVOS

- Realizar apresentações individuais dos alunos

ATIVIDADES PROPOSTAS

- **Revisar as habilidades aprendidas;**
- **Fazer as apresentações individuais da metade da turma em cada aula (aulas 6 e 7) com *feedback* corretivo (se necessário)**
- **Ensaiai as peças em grupo, fazendo uma simulação de apresentação em grupo. Os procedimentos de ensaio continuarão sendo de modelação.**

AVALIAÇÃO DA AULA

- Analisar o desempenho individual dos alunos na execução do repertório.
- Analisar o empenho e motivação dos alunos durante as aulas.
- Analisar aspectos corporais dos alunos como postura, relaxamento e na *performance* individual.

PLANO DE AULA 8

PROGRAMA DE MODELAÇÃO

Data e hora: 07/07/2016, Quinta-feira às 19h

TEMA

- *Performance* coletiva e individual

OBJETIVOS

- **executar as peças ensaiadas nas aulas;**

ATIVIDADES PROPOSTAS

- Fazer exercícios de respiração, aquecimento corporal e aquecimento instrumental
- Fazer um momento de concentração para a apresentação;
- Realizar a apresentação em grupo para os pais e familiares;

Roupa: blusa branca e calça jeans, que sejam confortáveis e deixem o corpo livre para se movimentar no ato de tocar.

AVALIAÇÃO DA AULA

- Analisar coletivo dos alunos na execução do repertório;
- Analisar o empenho e motivação dos alunos durante a *performance*;
- Analisar aspectos corporais dos alunos como postura durante a *performance*;

APÊNDICE 4

ESTUDO DO VIOLINO

Gênero: () Masculino () Feminino

Idade: _____ anos.

Há quanto tempo estuda violino: _____

Responda as seguintes afirmações baseado no seu nível atual de habilidade musical e experiência no violino. Não existem respostas certas ou erradas. Indique o quanto você concorda com as afirmações abaixo indicando seu grau de concordância entre “**concordo totalmente**” (equivalente a 10 - dez) e “**não concordo**” (equivalente a 0 - zero). Considere cuidadosamente o número que você escolher.

1. Em comparação com os outros colegas desta classe, eu acredito que sou capaz de tocar bem violino.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(não concordo)						(concordo totalmente)				

2. Eu entendo as ideias ensinadas nas aulas.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(não concordo)						(concordo totalmente)				

3. Me sinto bem quando toco violino.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(não concordo)						(concordo totalmente)				

4. Eu me sinto motivado a estudar minhas lições de violino em casa.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(não concordo)						(concordo totalmente)				

5. Eu sou capaz de desempenhar as minhas tarefas muito bem nesta classe.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(não concordo)						(concordo totalmente)				

6. Eu estou certo de que posso aprender a tocar uma nova música no violino.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(não concordo)						(concordo totalmente)				

7. Eu estou certo de que posso tocar músicas em grupo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

(não concordo) (concordo totalmente)

8. Eu estou certo de que posso me apresentar sozinho diante de uma platéia.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

(não concordo) (concordo totalmente)

9. Eu estou certo de que posso me apresentar junto com seus colegas diante de uma plateia.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

(não concordo) (concordo totalmente)

10. Em comparação com outros desta classe, eu acho que sou um bom aluno de violino.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

(não concordo) (concordo totalmente)

11. Se eu assisto vídeos/filmes de músicos profissionais tocando violino, me sinto motivado a estudar mais.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

(não concordo) (concordo totalmente)

12. Se eu assisto outros estudantes de violino com bom desempenho me sinto motivado a estudar mais.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

(não concordo) (concordo totalmente)

13. Os meus amigos pensam que eu toco bem violino.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

(não concordo) (concordo totalmente)

14. Os membros da minha família pensam que eu toco bem violino.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

(não concordo) (concordo totalmente)

15. Eu me sinto satisfeito quando ouço comentários positivos sobre o meu desempenho no violino.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

(não concordo) (concordo totalmente)

16. Eu aprendi ou estou aprendendo a controlar o meu nervosismo durante uma apresentação.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

(não concordo) (concordo totalmente)

17. Eu não me preocupo com pequenos erros durante uma apresentação.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

(não concordo) (concordo totalmente)

APÊNDICE 5**QUESTIONÁRIO DO CONTEXTO DOS ALUNOS
INFORMAÇÕES PESSOAIS**

Gênero: masculino feminino

Idade: _____

1. Quanto tempo você estuda violino no conservatório? _____

2. Por que você começou a estudar violino? _____

3. O que mais te agrada nas suas aulas de violino? (escolha apenas uma das opções)

- As obras estudadas
- O convívio entre professor e o aluno
- Rapidez de aprendizagem e execução
- Nada me agrada

Outros (defina) _____

4. Na aprendizagem de violino, qual o parâmetro que você tem maior dificuldade? (escolha apenas uma das opções)

- Postura
- Coordenação
- Afinação
- Ritmo
- Leitura
- Memorização

Outros (defina) _____

5. O que você mais gosta de estudar nas aulas de violino? (escolha apenas uma das opções)

- escalas e arpejos

- exercícios técnicos
- estudos
- peças, sonatas e concertos

6. Alguém de sua família estuda ou estudou algum instrumento musical? (escolha apenas uma das opções)

- Não
 - Sim. Por favor, escreva o parentesco e o nome do (s) instrumento (s):
-

7. Em casa, me permitem praticar o meu instrumento.

- sempre de vez em quando nunca

8. Em média, quantas horas por semana você estuda violino?

- Menos de 1 hora 1 -3 horas 4-6 horas 7-9 horas 10-12 horas
 13-15 horas 16-18 horas 19-21 horas mais de 21 horas

9. Você pretende seguir carreira profissional com a música?

- Sim não não sei

10. Em sua família, quem mais incentiva você a continuar os seus estudos de violino? (escolha apenas uma das opções)

- Pai
- Mãe
- Irmãos
- Avós
- Tios
- Outros familiares

11. O meu pai e/ou a minha mãe me incentivam a tocar em público, por exemplo, na igreja, na escola e em outros locais.

- Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre

12. Quando eu toco em público, os meus pais vão assistir.

Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre

13. O meu pai e/ou a minha mãe me levam para assistir concertos e recitais.

Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre

14. O meu pai e/ou a minha mãe comentam como estou tocando.

Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre

15. Meus pais gostam de assistir ou ouvir programas de música comigo em casa.

Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre

APÊNDICE 6

FICHA DE CONTROLE

AS METAS PARA CADA AULA	1	2	3	4	5	6	7
1. O aluno está tocando com tónus adequado.							
2. O aluno está tocando com tónus adequado no braço direito.							
3. O aluno está tocando com tónus adequado no braço esquerdo.							
4. O aluno está tocando com tónus adequado no rosto.							
5. O aluno está tocando com a coluna corretamente posicionada.							
6. O aluno está tocando com a postura da cabeça/pescoço corretamente posicionado.							
7. Respiração fluente.							
8. O aluno está tocando todas as notas corretas.							
9. O aluno está tocando todos os ritmos corretamente.							
10. O aluno está utilizando as partes do arco corretamente.							
11. O aluno está conseguindo superar os erros.							
12. O aluno consegue se concentrar nas atividades.							
13. O aluno tem capacidade de imitar.							
14. O aluno tem interação com os colegas.							
15. O aluno tem interação com o professor.							

Classificação dos aspectos observados:

Muito Bom (MB): quando o aluno domina naturalmente ou aprendeu na aula o aspecto observado.

Bom (B): o aluno já percebe e domina parcialmente esse aspecto, porém, necessita desenvolver melhor.

Insuficiente (I): existe a necessidade de perceber esse aspecto através de aprendizagem em aula e estudo em casa.